

## **OS TEMPOS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Ana Marta Marques dos Santos

Relatório da Prática Profissional Supervisionada (Módulo Jardim de Infância)  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de  
mestre em Educação Pré-Escolar

**2017**



## **OS TEMPOS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Ana Marta Marques dos Santos

Relatório da Prática Profissional Supervisionada (Módulo Jardim de Infância)  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de  
mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof. Doutora Manuela Rosa

**2017**



## AGRADECIMENTOS

Durante o meu percurso na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), eu pude contar com o apoio de diversas pessoas, que me ajudaram a chegar até aqui. Sem essas pessoas não sei se teria conseguido, o meu muito obrigada!

O principal “responsável” é sem dúvida nenhuma o meu querido namorado. A ele agradeço muito mesmo, por toda a paciência que teve de ter, pois sei que por diversas vezes eu me mostrei cansada, stressada e irritada e era ele quem, para além de ouvir todas as minhas lamúrias e queixas, me acalmava e apoiava para não desistir. Obrigada por todas as palavras, pela calma e esperança que me passaste, foste o meu grande apoio.

Agradeço também a presença constante da minha filha, que sempre me mostrou o seu lindo sorriso, apercebendo-se quando eu estava mais abatida e quando necessitava dela junto de mim. Minha pequenina, foste tu que me fizeste manter o foco, perceber que era isto mesmo que queria, obrigada por me ensinares tanto e me animares. Sem te aperceberes, deste-me toda a força que precisava.

A toda a minha família, pais e irmãos, que me ajudaram quando percebiam que eu precisava e que estavam presentes constantemente. Que me retiravam de casa e levavam a passear, quando percebiam que eu já não estava a ter o rendimento que devia de ter.

A todos os professores da ESELx, que me ajudaram a construir a minha identidade profissional e principalmente à professora Manuela, que transmitia toda aquela calma, quando me mostrava tão ansiosa e perdida. Muito obrigada pelo “puxão de orelhas”, sem as suas sábias palavras não sei se teria conseguido terminar este relatório. Muito obrigada pela paciência e pelos ensinamentos passados.

Aos meus amigos mais próximos, o meu grande obrigada. À minha companheira de estágio da licenciatura Marta Mendes e minha GRANDE amiga tenho também de agradecer, pois ela foi um apoio incansável durante todo este percurso, estando sempre

presente (mesmo estando fisicamente em Aveiro atualmente!). Por último, e não menos importante, à Lili e à Kiki o meu muito obrigada por terem tornado este último estágio muito especial, por termos partilhado mil e um momentos na instituição.

Por último, mas não é por isso que considero menos importante, às crianças que se “atravessaram” no meu caminho só tenho a agradecer. Aprendi tanto com vocês! Obrigada pelos sorrisos, abraços e também os choros de “não quero que vás embora”, “voltas para nos visitar, sim?”, que me fizeram sentir especial.

## RESUMO

Enquadrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), o presente relatório aborda, de forma reflexiva e fundamentada, todo o processo por mim vivido durante três meses em contexto de jardim de infância com um grupo de dez crianças com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS).

Partindo da caracterização e intenções para a ação, identifiquei os tempos de transição como a problemática, pois senti uma fragilidade em dinamizar as transições. Os momentos de transição têm intrínseco a organização dos diversos momentos, ou seja, a gestão da rotina diária. As rotinas são minuciosamente planeadas, assim como devem ser também as transições. Isto porque, quando as crianças mudam de uma atividade para outra podem desorientar-se se não souberem o que vão fazer e aquilo que se espera delas. A organização de uma rotina consistente e repetitiva permite que as crianças sejam autónomas e se sintam seguras, pois estas começam a prever os diversos momentos que se vão seguindo diariamente.

Desta forma, considerei que tinha de aprofundar este tema, realizando um estudo enquadrado na lógica da metodologia da investigação-ação. Equacionei a questão desencadeadora da seguinte forma: *Que estratégias pode o educador desenvolver no sentido de antecipar os vários momentos da rotina diária e assim proporcionar bons momentos de transição?* Este estudo contempla uma revisão de literatura, fazendo referência aos conceitos e fundamentos teóricos inerentes, articulada à experiência vivida no contexto educativo.

Por último, analiso a construção e o desenvolvimento da profissionalidade docente, identificando os aspetos que a PPS me proporcionou.

**Palavras-chave:** PPS; rotinas; tempos de transição; educação em jardim de infância, profissionalidade docente.





## ABSTRACT

As part of the Master's Degree in Pre-School Education (MEPE), this report covers, in a reflexive and well-informed way, the whole process I lived for three months in a kindergarten context with a group of ten children aged 4 And 6 years, under the Supervised Professional Practice (PPS).

Starting from the characterization and intentions for the action, I identified the times of transition as the problematic, since I felt a fragility in dynamiting the transitions. The moments of transition have intrinsic the organization of the different moments, that is, the management of the daily routine. The routines are minutely planned, as should the transitions. This is because when children change from one activity to another they may become disoriented if they do not know what they are going to do and what is expected of them. The organization of a consistent and repetitive routine allows the children to be autonomous and feel safe, because they begin to predict the various moments that are followed daily.

In this way, I considered that I had to deepen this subject, realizing a study framed in the logic of the methodology of the research-action. I equated the triggering question as follows: What strategies can the educator develop in order to anticipate the various moments of the daily routine and thus provide a good moment of transition? This study contemplates a literature review, making reference to the inherent theoretical concepts and fundamentals, articulated to the experience lived in the educational context.

Finally, I analyze the construction and development of the teaching professional, identifying the aspects that the PPS provided me.

**Keywords:** PPS; routines; transition times; kindergarten education, teacher professionalism .



## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização para a ação.....	2
2.1. Meio onde está inserido o contexto .....	3
2.2. Contexto socioeducativo .....	3
2.3. Equipa educativa.....	5
2.4. Ambiente educativo .....	6
2.5. Família das crianças.....	13
2.6. Grupo de crianças .....	15
3. Análise reflexiva da intervenção.....	17
3.1. Intencionalidade educativa: com as crianças.....	17
3.2. Intencionalidade educativa: com as famílias.....	25
3.3. Intencionalidade educativa: com a equipa educativa .....	27
4. O tempo em Educação de Infância .....	28
4.1. O tempo em educação de infância – porquê? .....	28
4.2. A rotina e os tempos de transição – revisão de literatura .....	30
4.3. Metodologia e ética na investigação.....	34
4.4. Estratégias orientadoras da ação .....	36
5. Construção da Profissionalidade Docente .....	43
6. Conclusões .....	45
Referências .....	47
Anexos .....	51



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Agenda semanal .....	13
Figura 2. Registo escrito .....	20
Figura 3. Registo escrito .....	20
Figura 4. Caixa do jogo da Memória .....	23
Figura 5. Cartão exemplificativo.....	23
Figura 6. Experiência da água .....	25
Figura 7. Grua tridimensional.....	25
Figura 8. Grua construída com a família .....	27
Figura 9. Livros partilhados pela família no âmbito do projeto da grua.....	27
Figura 10. Grua construída com a família .....	27



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Instrumentos de Pilotagem do MEM.....	8
Tabela 2. Estratégias a implementar na rotina diária .....	42
Tabela 3. Estratégias a implementar nos momentos de transição .....	43
Tabela 4. Dia tipo.....	43
Tabela 5. Organização Semanal.....	56

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PPS	Prática Profissional Supervisionada



# 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório visa caracterizar, analisar, refletir e avaliar, de forma fundamentada, a minha prática profissional supervisionada, enquanto educadora estagiária, em contexto socioeducativo (jardim de infância). A prática profissional teve um período de duração de cerca de quatro meses, iniciando-se a 26 de setembro de 2016 e acabando a 20 de janeiro de 2017, numa sala com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

Neste relatório, será desenvolvido e aprofundado um estudo, baseado numa problemática que identifiquei ao longo da intervenção e que intitula o presente relatório. Esta problemática relacionou-se com a minha dificuldade na gestão e organização das transições entre os momentos da rotina diária.

A realização deste relatório tem por base a análise e consequente reflexão das diversas técnicas e instrumentos aplicados durante toda a PPS, nomeadamente o projeto curricular do grupo, a observação direta e os registos escritos. Foram também analisados os trabalhos elaborados pelas crianças e as conversas regulares informais com a educadora, auxiliar, famílias e as próprias crianças. A análise de toda esta informação será cruzada com pressupostos teóricos.

Quanto aos procedimentos éticos e deontológicos, de acordo com Tomás (2011) e a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), destaco os seguintes princípios aplicados durante todo o meu estágio e também na elaboração do presente relatório:

(i) apresentar-me aos pais: quem sou, de onde venho e o que estou lá a fazer com os seus filhos (esta informação foi partilhada pela educadora através da plataforma da escola), (ii) distorcer ou esconder as caras das crianças em possíveis fotografias, de modo a que não sejam expostas, mantendo a sua confidencialidade e o anonimato da criança, (iii) não publicar os nomes verdadeiros da instituição e crianças, mantendo o anonimato e (iv) respeitar a planificação, rotina e organização que a educadora propõe, cooperando com ela em todos os momentos.

Relativamente ao roteiro do trabalho, este relatório está organizado em seis capítulos, sendo a introdução o **primeiro** deles.

No **segundo capítulo**, é apresentada uma caracterização reflexiva sobre o contexto em que estive inserida e os diversos intervenientes (equipa educativa, crianças

e família), fazendo referência às intenções educativas da educadora que levaram a uma organização específica do ambiente educativo, das rotinas e das atividades.

No **terceiro capítulo**, identifico um conjunto de intenções que foram a base da minha ação, analisando e fundamentando, de forma reflexiva. Estas intenções partem da caracterização que foi feita no capítulo anterior. Será neste capítulo que identificarei o que foi feito e porquê, explicitando também algumas ações e atividades que promovi. Ainda neste capítulo, avaliarei a concretização dessas intenções.

No **quarto capítulo**, é desenvolvido um estudo, na lógica da investigação-ação, baseado nos tempos em educação de infância. Este tema foi a problemática que surgiu da avaliação e análise reflexiva que fui fazendo ao longo da ação. Neste sentido, este capítulo inclui um quadro conceptual que permite a compreensão da dificuldade que deu origem a esta investigação, sendo apresentadas posteriormente as estratégias utilizadas com o objetivo da resolução desta fragilidade.

No **quinto capítulo**, refletirei sobre a construção da profissionalidade, identificando e analisando os principais desafios e aprendizagens inerentes à construção da identidade profissional.

No **sexto e último capítulo**, descrevo as minhas considerações finais.

## 2. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

O seguinte capítulo apresenta uma síntese reflexiva da caracterização do contexto educativo onde realizei a PPS em Jardim de Infância (JI). A caracterização de um contexto educativo engloba o

conjunto de aspectos [sic] que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros (Ministério da Educação [ME] do Brasil, diversos autores, 2015, p.27).

Esta caracterização tem por base a observação e consulta documental (nomeadamente o projeto pedagógico da sala e uma brochura que expressa o projeto educativo da instituição, estando esta disponível *online*).

## **2.1. Meio onde está inserido o contexto**

O JI situa-se numa freguesia na zona oriental de Lisboa. Esta freguesia foi alvo de um projeto de urbanização e requalificação urbana e dispõe de diversos espaços e serviços de comércio, sendo o setor terciário o predominante. Junto à instituição podemos contar com uma vasta variedade de serviços, sendo estes relativos sobretudo a pequenos lojistas (mercearias, papelarias, clínicas, farmácias, cafés e padarias, entre outros). Para além destes serviços, nas imediações existe um parque infantil, que é utilizado pelas crianças com uma grande frequência, e um jardim, onde se fazem jogos coletivos. A escola está localizada junto a uma marina. Este espaço é utilizado frequentemente para passeios, dando a conhecer o meio local.

Esta diversidade permite oferecer às crianças um contacto direto com esses serviços e com o meio natural, desenvolvendo práticas de sensibilização para a prevenção do património natural. A utilização destes recursos torna possível a vivência com espaços abertos, requerendo das crianças uma maior criatividade nas suas brincadeiras, uma vez que deixam de ter disponíveis os brinquedos convencionais. Estes espaços permitem que se realizem atividades físicas. A atividade física, segundo Ferreira (2015), torna as crianças mais ativas e com mais energia, influenciando positivamente o seu rendimento em contexto de sala de atividades. As brincadeiras no exterior influenciam a saúde das crianças, tornando-as mais resistentes (Ferreira, 2015).

## **2.2. Contexto socioeducativo**

A instituição é um estabelecimento de carácter privado com fins lucrativos (cf. Tabela número 1 do Anexo A). Com instalações criadas de raiz, surgiu no ano de 2005 com valência de creche e pré-escolar (tem capacidade de resposta para crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos), com “uma filosofia transparente no relacionamento com os pais e um projeto educativo com um olhar atento e individualizado para com cada criança” (Brochura, 2016, p.2). A equipa da instituição não segue um único modelo, sendo o currículo desenvolvido com base nos trabalhos e teorias de diversos autores (como por exemplo Piaget, Vygotsky, Gardner). A teoria das inteligências múltiplas defendidas por Gardner esteve na base da constituição das áreas das diversas salas.

Tendo consciência de que os primeiros anos de vida são essenciais no desenvolvimento global de um indivíduo, nesta instituição prioriza-se a oferta de uma educação de qualidade, não descurando os cuidados essenciais. Um dos critérios de qualidade está relacionado com os seus rácios. Por considerarem que as crianças nestas idades necessitam de uma atenção individualizada, o número de crianças por sala é menor do que o legalmente permitido, mantendo mesmo assim a área exigida em cada sala (promove uma atenção mais individualizada a cada criança). A organização dos grupos tem implícito o critério do desenvolvimento da criança e a sua faixa etária.

Relativamente aos espaços físicos comuns a todos os grupos, importa referir a existência de uma horta pedagógica, de um amplo espaço polivalente, do recreio e de um refeitório. Qualquer um destes espaços promove grandes aprendizagens, assim como permite a interação entre crianças de diferentes grupos.

A horta pedagógica permite que as crianças se apercebam de onde vêm certos alimentos, pois são as próprias crianças que plantam ou semeiam, observando (se possível) o seu crescimento. Este espaço possibilita também desenvolver nas crianças a autonomia e o sentido de responsabilidade, cabendo a estes regar e colher os seus frutos ou legumes para posteriormente utilizá-los para consumo próprio.

Quanto ao refeitório, espaço polivalente e recreio, estes espaços permitem também um convívio coletivo entre diferentes grupos (incluindo de diferentes valências), possibilitando interações entre irmãos. A forma como está organizado o contexto educativo pode promover, apoiar e facilitar a “construção activa [sic] de um grupo capaz de, naquela heterogeneidade, criar coesão, integração social e reconhecimento interpessoais” (Ferreira, 2004, p.79). O espaço polivalente é também o espaço destinado ao acolhimento das crianças de toda a instituição. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), estes espaços podem promover aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

A educadora da sala recorre também a um outro espaço da instituição – a garagem. Por considerar fundamental a atividade física assim como o desenvolvimento de jogos de movimento em grupo, a educadora utiliza o espaço da garagem em dias que não pode utilizar os exteriores, isto é, em dias de chuva.

Importa também destacar que nas quatro salas que coincidem às dos últimos grupos (o último de creche e os três de pré-escolar) existe uma ligação entre salas duas a duas, não existindo nenhuma barreira física, possibilitando a existência de um trabalho colaborativo. Ou seja, as salas, duas a duas, para além de partilharem a casa de banho,

permitindo assim uma comunicação e interações entre as crianças de diferentes grupos em momentos de higiene, partilham também a copa, permitindo a existência de uma comunicação mais fácil entre adultos e crianças com a outra sala.

## **2.3. Equipa educativa**

A equipa educativa da instituição é constituída por vinte e três profissionais (inclui educadoras de infância, auxiliares de educação, psicóloga educacional, psicopedagoga, professores especializados na área do inglês, expressão musical e motora; dados da equipa – cf. Tabela número 1 do Anexo A). Em cada uma das oito salas estão dois elementos da equipa (uma educadora e uma auxiliar). Cada um desses elementos tem como objetivo o de respeitar os ritmos de cada criança, promovendo a sua autoestima, autoconfiança, através de experiências de aprendizagens ricas e lúdicas, nunca descorando os interesses e integridade física e emocional da criança (Brochura, 2016).

O trabalho desenvolvido nesta instituição por cada uma das educadoras não se centra apenas na sua sala, havendo um trabalho colaborativo entre toda a equipa (tanto da creche como JI), tal como é possível observar na nota de campo abaixo. Isto porque, os diversos membros desta equipa esforçam-se por desenvolver um verdadeiro trabalho de parceria, estabelecendo-se relações de apoio entre os diversos adultos e entre os grupos de crianças.

“Esta semana, as educadoras combinaram em conjunto que iriam participar no dia de aulas ao ar livre, ação apoiada pela *skip*. Decidiram que iriam para a Marina, de modo a não ficar muito longe da instituição por causa dos mais pequenos, sendo dinamizado um momento no âmbito da expressão musical: cantar-se-iam canções, uma das educadoras levaria a sua guitarra” (Nota de campo de 06/10/2016).

Para além deste exemplo, destaco também a partilha de ideias e materiais para desenvolver sessões ou projetos, apresentação de teatros ou dramatizações feitas por um ou mais grupos em conjunto (projeto pedagógico de sala, 2016). Este trabalho colaborativo é também visível quando são feitas comunicações de projetos pelos diversos grupos das várias salas para a comunidade escolar, transmitindo às crianças esta importância de partilhar com os outros o que fazemos e aprendemos. Para além disso, semanalmente, duas pessoas da equipa, à vez, preparam também um “sharing” (uma partilha) que é apresentado às sextas a todos os grupos, podendo este ser um teatro, uma leitura de uma história, entre outros exemplos.

A equipa educativa da sala é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de educação (dados da equipa da sala – cf. Tabela número 2 do Anexo A). Nestes dois elementos transparece uma notável complementaridade no trabalho que é realizado, desenvolvendo um trabalho cooperativo. Para tal, ambas reúnem-se regularmente, pois a educadora considera “necessária e imprescindível uma grande interação [sic] e comunicação” (Projeto Pedagógico, 2016, p.26). Assim, os princípios curriculares e estratégias da educadora são partilhados com a auxiliar, para que participem nos diversos momentos da rotina diária de igual forma, com o objetivo de conseguirem proporcionar o melhor para as crianças. Reúnem-se também para partilharem “preocupações e questionamentos em relação às crianças e refletir sobre as práticas e sobre as atitudes” (Projeto Pedagógico, 2016, p.27). Assim sendo, “as práticas são permanentemente reflectidas [sic] e questionadas através de um processo contínuo de partilha e de aprendizagem conjunta” (Folque, 2012, p.37).

## **2.4. Ambiente educativo**

A educadora adequa o modelo do MEM (Movimento da Escola da Moderna) na sua prática. Desta forma, tem em conta os princípios pedagógicos e concepções estratégicas, utilizando e colocando em prática, “na rotina diária do grupo, as marcas fundamentais do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna: a cultura democrática, a gestão cooperada do currículo, os circuitos de comunicação e a reconstrução cooperada da cultura” (Projeto Pedagógico, 2016, p.10).

Sabendo que a organização do ambiente educativo é composta por três diferentes dimensões interligadas: organização do espaço, organização do tempo e organização do grupo, importa agora caracterizar e analisar a forma como a educadora põe em prática o modelo curricular do MEM. De acordo com a educadora, a sua sala de atividades está organizada segundo as necessidades e interesses do grupo, proporcionando uma rotina consistente, mas ao mesmo tempo flexível, tendo em conta o grupo para o qual se destina (Projeto Pedagógico, 2016).

A organização e o equipamento do espaço revelam uma importante abordagem educativa, pois “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações [sic] sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101). Neste sentido, relativamente à organização do espaço, a sala está organizada por áreas (faz de conta, biblioteca e escrita, jogos,

entre outros), sendo a gestão do espaço e de cada área feita pelas crianças, ficando responsáveis por saber quando podem ou não ir para determinada área. As áreas estão organizadas e claramente definidas para que a criança autonomamente se oriente nas suas escolhas e decisões.

Esta organização respeita os interesses do grupo, tendo sido pensada pelo educador em conjunto com as crianças. Não é uma organização fixa, podendo ser alterada segundo a dinâmica, ou trabalho a desenvolver, como aconteceu no dia de S. Martinho, dia na qual se dinamizaram atividades na presença de alguns avós das crianças (nota de campo de 11 de novembro de 2016). Neste dia, o objetivo foi tornar a sala num espaço amplo, para que fosse possível desenvolver as atividades propostas com os convidados.

As paredes são também utilizadas como recurso para exposição dos trabalhos, permanecendo a exposição durante todo o ano letivo. Lino (2013) refere que “as paredes servem de espaço temporário ou permanente de exposição da documentação que as crianças e os professores produzem no âmbito das experiências e projetos que realizam” (p.123). A educadora considera que estas exposições conferem uma identidade do espaço ao grupo de crianças que nele convive, tornando-o num ambiente mais estimulante.

Para além disso, é nas paredes que estão afixados os diferentes mapas que apoiam “a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas” (Niza, 2013, p.151), ou seja, documentam, regulam e orientam a vida do grupo. Estes mapas são diversos: *Mapa de Presenças, Mapa do Tempo, Mapa do Calendário, Diário, Lista dos Projetos, Plano do Dia, Mapa das Atividades, Mapa das Tarefas, Mapa das Partilhas, Mapa das Comunicações, Mapa da Agenda Semanal*. Cada um destes mapas requer a participação ativa da criança, sendo as crianças as responsáveis por preenchê-los. Estes mapas, instrumentos de pilotagem do MEM, apoiam a “responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo, partilhada pelo educador e as crianças” (Folque, 2012, p.55). A tabela que se segue pretende sintetizar a forma de funcionamento e as intenções de cada um destes instrumentos de pilotagem.

Tabela 1

*Instrumentos de Pilotagem do MEM*

<b>Mapa</b>	<b>Utilização</b>	<b>Intenções/Objetivos</b>
<b>Mapas com utilização diária</b>		
<b>Presenças</b>	Mapa em que as crianças registam diariamente a sua presença.	Contabilização das presenças e faltas diárias e o sentido do número (noções matemáticas). Noção do sentido de presença do <i>eu</i> num grupo. Desenvolvimento de noções temporais (qual o dia da semana).
<b>Tempo</b>	Mapa em que duas crianças (escolhidas no início da semana) ilustram o estado do tempo diariamente.	Reconhecimento e registo do estado do tempo diário.
<b>Calendário</b>	Mapa em que duas crianças (escolhidas no início da semana) marcam o dia.	Compreensão da sequencialidade dos dias da semana, organizados ao mês e ao ano.
<b>Plano do Dia</b>	Mapa do planeamento diário, na qual a educadora escreve o que será feito.	Planear e compreender a sequencialidade do dia, bem como a sua organização na semana.
<b>Agenda Semanal</b>	Mapa com a organização semanal, servindo de apoio para o planeamento diário.	“Regular o que acontece na sala de atividades e que conta a história da vida do grupo” (Escola Moderna, 1999, citada por Alves, 2012, s.p.)
<b>Atividades</b>	Mapa em que as crianças se inscrevem quando vão para uma determinada área.	“Processo de auto-reflexão sobre a acção [ <i>sic</i> ]” (Folque, 2012, p.55) Autonomia na antecipação das atividades, na realização de planos e “auto-regular [ <i>sic</i> ] o seu trabalho” (Folque, 2012, p.55).
<b>Mapas com utilização semanal</b>		
<b>Tarefas</b>	Mapa com cinco tarefas, que são distribuídas semanalmente pelas 10 crianças.	Responsabilização no desenvolvimento de tarefas do dia a dia, bem como crescente autonomia nas crianças.



<b>Diário</b>	Mapa em que as crianças escrevem o que gostaram ou não da semana, o que foi feito e o que querem fazer.	Desenvolvimento da crescente autonomia na resolução de conflitos. Promoção da participação da criança no desenvolvimento da sua aprendizagem.
<b>Mapas com utilização mensal</b>		
<b>Avaliação das Presenças</b>	Mapa em que cada criança no início de cada mês avalia a sua assiduidade.	Desenvolvimento de noções matemáticas (contabilização das presenças/faltas mensais).
<b>Avaliação do Tempo</b>	Mapa preenchido no início de cada mês em grande grupo, na qual é analisado e registado o estado do tempo decorrente do mês passado.	Comparação dos diferentes estados de tempo ocorridos durante o mês.
<b>Nome</b>	Mapa na qual as crianças, no início de cada mês, escrevem o que sabem do seu nome, sem qualquer ajuda.	Conscientização da progressiva capacidade de escrever o seu próprio nome.
<b>Mapas sem periodicidade</b>		
<b>Lista dos Projetos</b>	De acordo com o que é escrito no Diário, são desenvolvidos Projetos, apoiados pela educadora e auxiliar, e com as crianças interessadas, sendo inscritos nestes mapas.	Aumento da responsabilização. Desenvolvimento da iniciativa e autonomia.
<b>Partilhas</b>	Mapa no qual as crianças se inscrevem para partilhar com o grande grupo algo trazido de casa ou quando trazem novidades.	Desenvolvimento do sentimento de partilha do que é seu com o grupo.
<b>Comunicações</b>	Mapa no qual as crianças se inscrevem para comunicar ao grande grupo uma aprendizagem.	Desenvolvimento de partilha de aprendizagens realizadas, avaliando e refletindo.
<b>Aniversários</b>	Mapa com os nomes das crianças na primeira coluna e nas restantes o a idade (varia entre três e seis anos), sendo pintado pelas crianças sempre que estas fazem anos.	Perceção da sua idade. Comparação entre idades: o António (nome ilustrativo) tem mais/menos X anos.

Nota. Elaboração própria.

De acordo com Vasconcelos (1997), estes instrumentos de pilotagem que acima são descritos são estruturadores do trabalho e rotina, ou seja, “para o ambiente social e intelectual da sala . . . dão às crianças um sentido do tempo e da continuidade, ao mesmo tempo que deixam margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas” (p.111).

Importa também destacar que relativamente ao ambiente educativo e à organização dos trabalhos das crianças, a educadora utiliza dois instrumentos para guardar e documentar todos os trabalhos e registos: o caderno e o *dossier*. No caderno, as crianças colocam os seus registos (escritos, gráficos, algumas avaliações dos instrumentos de pilotagem – avaliação do mapa das presenças, avaliação do mapa do tempo...), enquanto no *dossier* colocam os trabalhos manuais, como pinturas, desenhos ou colagens (trabalhos que as crianças desenvolvem sobretudo em atividade livre).

Quanto aos materiais, considero que os materiais/brinquedos existentes correspondem às necessidades e interesses das crianças, sendo valorizado o material mais parecido com o real (por exemplo, há um frigorífico, um micro-ondas, uma impressora e outros aparelhos reais, mas que, por razões óbvias, não funcionam). Estes objetos estão colocados ao nível das crianças e em quantidade que promova interações entre as crianças. Todo o material está etiquetado (nome e imagem associada), permitindo assim a emergência da escrita, bem como a identificação e arrumação dos diversos objetos, aumentando a autonomia e independência das crianças.

Para além dos espaços interiores e exteriores da instituição, a educadora recorre ao meio local com alguma frequência para dinamizar momentos e promover aprendizagens e vivências significativas nas crianças, pois acredita que a exploração e o conhecimento do meio promovem aprendizagens importantes para a vida das crianças, tornando-as numas cidadãs mais competentes (Campos, 2013). Esta deslocação pode ser simplesmente feita com objetivo de conhecer o meio local ou comprar algum tipo de material, como se pode observar nas duas notas de campo abaixo descritas:

“Aquando da elaboração do plano do dia, a educadora pergunta:

-O que querem fazer hoje? Que tal darmos um passeio pela marina?” (Nota de campo 07/11/2016, 09:35, Sala de Atividades, planeamento)

“- Para mantermos o sapo na nossa sala, temos de o conservar num frasco com um líquido especial - álcool a 70%, para isso precisamos de ir ao Sr. R. comprar esse álcool – refere

a educadora” (Nota de campo 08/11/2016, 09:45, Sala de Atividades, antecipação da saída da instituição).

Tal como pode ser comprovado nas notas de campo acima relatadas, diariamente, a educadora planeia com as crianças, recorrendo também aos serviços e espaços do meio local: “vão à mercearia para comprar açúcar amarelo para fazerem uma receita com os marmelos” (nota de campo de 16 de novembro de 2016) “vão à pizzeria cantar as janeiras” (nota de campo de 6 de janeiro de 2017), “vão até uma vinha perceber como funciona as vindimas” (nota de campo de 23 de novembro de 2016). Poderão também ir ao parque infantil ou jardim.

Quanto à organização do tempo, a equipa educativa da sala tem em conta que “na gestão e organização da rotina diária da Sala . . . tenta-se sempre criar um clima securizante, de apoio e de estabilidade, para que a criança se sinta segura e à vontade para realizar as suas experiências, aprendizagens e ensaios” (Projeto Pedagógico, 2016, p.22), isto porque uma rotina consistente e repetitiva permite às crianças anteciparem os diversos momentos e, assim, perceberem que os seus interesses são tidos em conta. A educadora considera também “fundamental que a rotina diária seja passível de alterações e modificações, claro que negociadas e de total conhecimento das crianças, para que estas sintam o clima de apoio do adulto no seu quotidiano” (Projeto Pedagógico, 2016, p.23)

O tempo diário, semanal e mensal está organizado de modo a respeitar a rotina da instituição. Diariamente, as crianças são acolhidas na sala polivalente, iniciando o dia com a educadora às nove horas e trinta. A partir das dezassete horas, os grupos voltam a juntar-se no recreio/sala polivalente, sendo esse o momento de despedida. Semanalmente, as crianças têm natação às segundas de manhã; inglês às segundas, quintas e sextas (duração de quarenta e cinco minutos, iniciando ao meio-dia); expressão musical à terça à tarde; expressão motora à quarta à tarde e a sexta-feira fantástica (partilhada com um grupo de creche) e o *sharing* eram momentos que aconteciam na sexta de manhã. Mensalmente, duas educadoras fazem também uma hora do conto, que normalmente ocorre às sextas (no entanto, era planeado entre educadoras).

A organização temporal “estrutura-se em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana” (Folque, 2012, p.57). Diariamente, a educadora inicia com um momento em grande grupo, cantando a canção dos bons dias (exceto à segunda, pois a maior parte do grupo vai logo para a piscina) e planeando com as crianças o que será feito,

recorrendo ao mapa do plano do dia e agenda semanal. Neste planeamento, as crianças têm a possibilidade de participar ativamente, permitindo assim “que as crianças expressem as suas opiniões e desenvolvam um papel pró-activo [sic] na aprendizagem” (Folque, 2012, p.54). De acordo com esse planeamento, as crianças organizam-se de modo a cumprir com o que foi planeado, podendo ser em grande ou pequeno grupo ou até mesmo individualmente.

Diariamente, durante a parte da manhã, as crianças têm um conjunto de atividades orientadas pelo adulto, enquanto durante a tarde, as crianças exploram atividades livres, inscrevendo-se no mapa das atividades. Estas atividades decorrem dos interesses das crianças e podem não seguir o planeamento que foi feito de manhã. Ao final da tarde, existe o momento em grande grupo destinado às comunicações e partilhas, de acordo com as inscrições em cada um desses mapas, bem como a avaliação do plano do dia. Diariamente, a educadora propicia situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, sendo respeitados os ritmos, as características, as diferenças individuais de desenvolvimento e as necessidades próprias de cada criança.

Relativamente à organização semanal, o *Mapa da Agenda Semanal*, acima referido e que pode ser observado na figura 1, espelha o que é feito semanalmente. Às segundas de manhã, as crianças fazem o registo do fim de semana e preenchem o mapa das tarefas. Às terças de manhã trabalham nos projetos em vigor com a educadora e auxiliar. Às quartas iniciam a manhã na horta, seguindo-se a atividade experimental, havendo posteriormente um registo escrito de ambas. As quintas começam com a animação cultural, na qual têm a presença de um convidado (este convidado pode ser um familiar de uma criança, uma pessoa da comunidade ou outra pessoa que venha dinamizar um momento que seja significativo para si e para o grupo – apresentação da sua profissão, confeção de uma receita, leitura de uma história, entre outros exemplos), seguindo-se um momento na sala polivalente destinado ao movimento ao som da música (danças) e depois à tarde fazem o registo da animação cultural. Às sextas têm normalmente de manhã a reunião de conselho: leitura do diário e avaliação do mapa de tarefas.



*Figura 1. Agenda semanal. Imagem própria retirada a 3 de outubro de 2016.*

Relativamente à organização mensal, no início de cada mês as crianças avaliam o mapa do tempo, o mapa das presenças e o mapa das atividades. A avaliação do mapa do tempo é feita coletivamente, na qual se analisa os diferentes estados de tempo, organizando e registando esses dados num outro mapa. A avaliação do mapa das presenças é feita por cada criança individualmente, registando as suas presenças e faltas num mapa que consta no seu caderno. A avaliação do mapa das atividades realiza-se em grande grupo, através de uma conversa na qual se reflete sobre as preferências das crianças pelas diferentes áreas, assim como as que não são tão frequentadas. Nesta conversa, tenta-se que as crianças reflitam na importância de todas as áreas. As crianças fazem também o registo do seu nome no mapa que se encontra no início de cada caderno.

## **2.5. Família das crianças**

As crianças crescem e desenvolvem-se num seio familiar, sendo-lhes inculcadas crenças, atitudes e ações. Siraj-Blatchford (2004) afirma que “os pais são os primeiros professores dos seus filhos” (p.14), tendo eles um papel ativo no desenvolvimento da criança. Neste sentido, é essencial o educador conhecer o contexto de cada criança e dar continuidade ao trabalho e experiência desenvolvido naquele contexto – o familiar (Barros, Pereira & Goes, 2008; Homem, 2002). Folque (2012) refere que “a vida das crianças constitui o ponto de partida para os educadores alargarem as competências de comunicação e a aprendizagem das crianças” (p.53).

Tendo em conta que os pais desempenham um papel fundamental na educação e aprendizagem dos seus filhos, será então crucial conhecer os traços estruturantes dos seus contextos familiares. De acordo com os dados fornecidos pela educadora e fichas

de inscrição das crianças, as famílias deste grupo apresentam maioritariamente uma estrutura nuclear moderna (casal e um ou dois filhos), exceto uma família que tem quatro filhos e outras três famílias que têm três filhos cada (cf. Tabela 4 do Anexo A, p.233). Importa também destacar que uma das famílias está divorciada e a criança, apesar de viver com a mãe, passa mais tempo com a avó (o seu pai está noutro país). Há diversos pais com outras nacionalidades – existem pais holandeses, brasileiros, alemães, no entanto, compreendem e falam a língua portuguesa. As suas habilitações académicas não foram obtidas com precisão, pois os pais não declararam a sua escolaridade, no entanto a educadora afirmou que, no mínimo, todos são licenciados.

Com as famílias, a intenção principal é a promoção de uma comunicação diária, pois pretende-se estabelecer uma parceria em que ambas (família e equipa) colaboram e cooperam mutuamente para atingir objetivos, enriquecendo a componente educativa. Para Vasconcelos (2009), “uma parceria eficaz pressupõe o envolvimento dos pais nas estruturas para a infância, a promoção de atitudes enquadradoras das aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos, a partilha de informação e serviços, o apoio à emergência dos poderes dos pais” (p.145). Nesse sentido, a instituição tem *online* na sua plataforma um sistema que permite transmitir e comunicar à família o que é feito diariamente, sendo esta a principal estratégia. Nesta plataforma, cada educador descreve diariamente as atividades e momentos desenvolvidos na sala (a educadora da sala dos cinco anos desenvolve com as crianças, sendo elas que ditam o que aconteceu), acompanhado por fotografias reais das crianças nesses diversos momentos da rotina. Esta forma de comunicação é muito importante para a família, pois ela necessita que exista muita informação sobre as atividades diárias realizadas com as suas crianças. Segundo Post & Hohmann (2011) ela lê estas observações para saber o que foi feito. Esta forma de comunicar o dia a dia deixa a família mais segura e confiante.

Uma outra estratégia passa por escutar atentamente os pais ou outros familiares, acolhendo-os afavelmente e às crianças quando estas chegam à instituição e dando importância aos seus interesses e necessidades, de modo a compreender as suas perspetivas. Formosinho (2011) refere que “a comunicação e a colaboração entre a família e o serviço de atendimento promovem ganhos desenvolvimentais das crianças mais significativos e contribuem para a compreensão da identidade e da competência da criança e sua realização.” (p.74).

Para além disso, se alguma das partes (pais ou equipa) sentir necessidade de falar individualmente, por qualquer razão, a equipa educativa da sala reúne-se num

horário que não coincida com os momentos da rotina da sala (por exemplo, nas horas de inglês). Para além destas reuniões ocasionais, a equipa de sala reúne-se “individualmente com eles, duas vezes por ano (ou sempre que uma das partes o considere pertinente), para uma partilha formal de conquistas, esforços e curiosidades” (Brochura, 2016, pg.4). Os pais comunicam também muito por *email*, tendo sido possível presenciar diariamente a educadora a responder a estas mensagens.

A última estratégia é um desafio semanal que a equipa educativa propõe às famílias, de modo a ser apresentado todas as sextas. Por mês, são feitos quatro desafios: simples, criativos, solidários e o do carácter do mês (alegria, amizade, otimismo, entre outros). O principal objetivo deste trabalho é, de uma forma lúdica, “estabelecer uma ponte entre a Família e a Escola” (Projeto Pedagógico, 2016, p.25).

## **2.6. Grupo de crianças**

O grupo é constituído por sete crianças do sexo feminino e três crianças do sexo masculino, perfazendo um total de dez crianças. É um grupo maioritariamente feminino, “muitíssimo ativo e com grande necessidade de regras sociais específicas e uma orientação muitíssima efectiva [*sic*], segura e determinada por parte do adulto” (Projeto Pedagógico, 2016, p.16).

É um grupo homogéneo relativamente às idades, dado que varia entre os quatro anos e meio e os cinco anos e nove meses, no entanto existem “diferentes níveis de desenvolvimento e maturidade presentes no grupo” (Projeto Pedagógico, 2016, p.16). Estas diferenças são justificadas pelas várias vivências e percursos de cada criança que são também visíveis neste grupo, isto é, “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65). Desta forma, ao longo do ano letivo, os planeamentos e intenções pedagógicas são ajustados, de forma a conseguir desafiar cada criança (Silva et al., 2016).

Neste ano letivo, para esta sala, que é a última sala da valência de jardim de infância da instituição, progrediram sete crianças, sendo que estas ainda se estão a habituar às rotinas da sala (dados das crianças – cf. Tabela número 5 do Anexo A). As crianças deste grupo já se conheciam todas, visto terem frequentado a instituição noutras salas, em anos anteriores. As três crianças que estão com a educadora pelo segundo ano consecutivo, não transitaram para o próximo nível de ensino, pois não tinham os seis anos completos até ao final do ano recorrente.

Dado que algumas crianças têm pais com outras nacionalidades, como caracterizado anteriormente, estas têm contacto regular com outras línguas em casa. Não se observam grandes dificuldades na compreensão da língua portuguesa para nenhuma das crianças, no entanto percebe-se a influência desta característica nas suas conversas e diálogos.

Relativamente aos interesses deste grupo, as crianças demonstram gostar de brincar na área do faz de conta e dos blocos. Para além disso, apreciam atividades de expressão plástica (utilizando qualquer tipo de material) e leitura de histórias (“após a leitura da história da *Gabriela e a espreitadela* de Jim Helmore, B. chega-se junto a mim e pede-me para ir buscar outra história para eu ler” – nota de campo de 12/10/2016). Gostam também muito de sair da escola para passear ou ir apenas ao parque infantil. As crianças manifestam interesse realizar registos escritos, sendo hábito perguntar ao adulto “que trabalho escrito posso eu fazer agora?”. Existe também uma grande vontade em comunicar os trabalhos desenvolvidos/construídos em sala ou objetos trazidos de casa, existindo para isso um mapa de comunicações e outro de partilhas (instrumentos de pilotagem do MEM) que se encontra sempre com muitas inscrições por dia.

Relativamente às potencialidades das crianças, considero que o grupo é muito empenhado no que faz, manifestando muita curiosidade pelo mundo que o rodeia. É também, em regra, muito participativo e recetivo a todas as atividades propostas. É um grupo autónomo e independente em todos os momentos da rotina, incluindo no da higiene e limpeza.

Relativamente às fragilidades, descrevo este grupo como um grupo com alguns problemas na sua expressão oral, devido às vivências e percursos, destacando aqui o contacto diário em casa com outras línguas. No entanto, sinto que foi sendo colmatado todos os dias, através dos pedidos constantes da participação de cada um para registos coletivos ou individuais. Para além desta fragilidade, nas interações entre crianças, tendia a existir muitos conflitos. Dado que os conflitos eram resolvidos em grande grupo às sextas na leitura do *Diário*, algumas crianças recorriam também a este instrumento para fazer um tipo de chantagem “se não fizeres, vou escrever no diário” (nota de campo de 4 de janeiro e reflexão diário de 6 de janeiro). Este tipo de situações ocorria, pois segundo Folque (2012), “a preocupação da criança em manter relações e ter êxito no jogo colaborativo leva-a a negociar, cooperar e a procurar um equilíbrio de muitas maneiras” (p.97).



A caracterização do grupo foi sendo realizada ao longo de toda a prática, pois todos os dias aprendia algo sobre cada uma. Esta recolha de informações (e consequente registo de notas de campo) foi sendo feita a partir da observação atenta sobre cada criança. Este conhecimento foi fundamental para a adequação das propostas apresentadas ao grupo, de forma a ir ao encontro dos seus interesses, potencialidades e necessidades.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo apresento a ação desenvolvida, definindo as intenções que orientaram a minha prática pedagógica. Estas intenções são baseadas na observação participante relativa ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante.

#### 3.1. Intencionalidade educativa: com as crianças

De acordo com as características do grupo, contexto e das informações que fui recolhendo ao longo da prática, descrevo sucintamente as seguintes intenções gerais adotadas na minha ação (e que se baseiam também nas da educadora) relativamente às **crianças**: (i) **estabelecer uma relação de confiança e segurança com cada criança**; (ii) **respeitar as características individuais de cada criança, proporcionando momentos individualizados**; (iii) **promover e desenvolver a autonomia de cada criança na exploração do ambiente educativo e na resolução de conflitos**; e (iv) **promover um desenvolvimento integral de cada criança**, integrando na rotina semanal estabelecida pela educadora atividades/momentos desafiantes e significativos para o nível de desenvolvimento observado.

Relativamente à primeira intenção (**estabelecer uma relação de confiança e segurança com cada uma**) eu defini um conjunto de estratégias, das quais destaco: (i) criar interações adulto-criança que promovam o respeito por cada criança; (ii) estar atenta e relacionar-me com cada criança, de modo a apoiar “as interações e relações no grupo” (Silva et al., 2016, p.25); (iii) mostrar-me calorosa, manifestando disponibilidade afetiva e empatia às crianças e (iv) promover o sentimento de segurança, confiança, cooperação e iniciativa.

De modo a operacionalizar esta intenção, optei por não ser demasiado intrusiva, tentando assim conquistar progressivamente ganhos na relação que criava com cada

criança. Na primeira semana de prática, por exemplo, pretendi intervir no acolhimento, com o apoio da educadora. Isto porque, para além de me estar ainda a ambientar às rotinas do grupo, era um novo adulto na sala e as crianças ainda não me consideravam um adulto de confiança.

Pretendi estabelecer relações de confiança e segurança com cada criança, através de interações que respondessem às suas necessidades e interesses, uma vez que “interações que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre os adultos e as crianças” (Parente, 2012, p. 5). Para além disso, a existência de relações seguras torna as crianças mais resilientes, isto é, ser capaz de “fazer face à frustração . . . , leva[ndo] a criança a ser forte, optimista [*sic*], com uma dinâmica criativa face às adversidades” (Portugal, 2009a, p.155). Assim, interagia com as crianças nos seus momentos de brincadeira, conhecendo-as melhor, nomeadamente as suas características e interesses. O brincar, para além de ser um direito da criança, devendo existir um tempo destinado para isso na rotina diária, é “um meio privilegiado pelo qual a criança aprende e se relaciona com o mundo à sua volta” (Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmiento & Folque, 2015, p.43). Ao brincar, “resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo” (Portugal, 2009a, p.51).

Avaliando o resultado desta intenção, eu considero que consegui que todas as crianças criassem comigo uma relação baseada na confiança. Não consegui estabelecer esta relação com todas as crianças ao mesmo tempo, como seria de esperar, pois algumas crianças eram menos participativas e outras não se mostravam tão disponíveis para criar esta relação, tendo de adequar as estratégias e tentando que partisse dos seus interesses. Na minha opinião, conseguir criar esta relação com todas as crianças era a base de toda a minha ação. Portugal (2009a) destaca a importância da criação da relação entre educadores e crianças, referindo que, ao se relacionarem, as crianças “estão expostas a formas de pensamento, sentimentos e comportamentos que contêm todo o tipo de ideias implícitas sobre o que significa ser-se “gente” numa determinada cultura” (p.39 e 40).

Quanto à segunda intenção (**respeitar as características individuais de cada criança, proporcionando momentos individualizados**), promovi as seguintes estratégias: (i) observar cada criança nos diversos momentos da rotina, a fim de adquirir um conhecimento individualizado de cada uma e (ii) respeitar os ritmos próprios de cada

criança. Neste sentido, eu pretendi, numa primeira fase, obter um conjunto de informações sobre cada criança, observando-a e escutando-a, de forma a responder adequadamente aos seus interesses e necessidades individuais, adequando assim a minha intervenção, visto que “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p. 5).

Esta segunda intenção vai ao encontro da diferenciação pedagógica. Segundo Santos (2009) as crianças “apresentam características diversas, têm as suas formas pessoais de aprender, e a aprendizagem é um direito de todos, o professor, enquanto principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem, deve gerir o currículo tendo em conta essas diferenças” (p.4). Assim sendo, é necessário que o educador adequar, diferenciando, todo o processo de ensino e aprendizagem às características do seu público alvo – as crianças. O grupo era constituído por crianças com diferentes ritmos de aprendizagem e com um nível de desenvolvimento geral também muito distinto (devido às vivências e percurso de cada uma), tendo que adequar e diferenciar a minha ação segundo o que sabia de cada criança, tal como é possível verificar na nota de campo abaixo:

“D. manifesta dificuldade em expressar-se e participar nas diversas rotinas do grupo. Em momentos de grande grupo, quando lhe perguntamos algo, olha para o ar ou para o chão e não responde, ficando eu sem perceber se não sabe/não percebeu, ou se sabe e não quer responder” (nota de campo de 4 de dezembro de 2016).

Apercebendo-me deste tipo de situações, tentava prestar-lhe um apoio mais individual, estando mais presente junto dela, ou então recorria a outras crianças, de modo a haver entreajuda entre o grupo. Ao ser uma observadora (participante) atenta sobre todas as situações e crianças, e mostrando-me disponível, estava a conseguir “conhecê-las de modo a intervir no seu desenvolvimento, acompanhando-as nos seus progressos” (Ferreira, 2013, p.10).

Neste sentido, tive também em conta que há crianças com outros interesses e que sentem necessidade de ser constantemente desafiadas, justificando-se assim também esta intenção direcionada para a diferenciação pedagógica, tal como é possível verificar a partir da nota de campo abaixo:

“G. é uma criança que não demonstra grande vontade de trabalhar, mas se estiver relacionado com a área de matemática, envolve-se e dedica-se a essa tarefa. Hoje, escolheu um jogo relacionado com operações matemáticas. Desafiei-o a fazer o registo dessas operações no

caderno, ensinando-lhe a registrar. G. ficou envolvido nessa atividade” (Nota de campo de 4 de janeiro de 2017).

“Pensar a criança como aprendiz activo [sic] significa reconhecer a sua necessidade incessante de novas experiências” (Portugal, 2009a, p.49). Outro exemplo ocorrido com outra criança é também exemplificado na nota de campo e nas figuras abaixo.

“M. mexe nos ficheiros dos nomes. Aproximo-me dela e sugiro-lhe que façamos a organização dos nomes dos cartões pela ordem do abecedário. Após organizarmos e percebermos algumas regras que estão subjacentes a esta organização, fizemos um registo sobre isso. A criança quis levar o registo para casa para mostrar à sua família” (Nota de campo de 7 de dezembro de 2016).

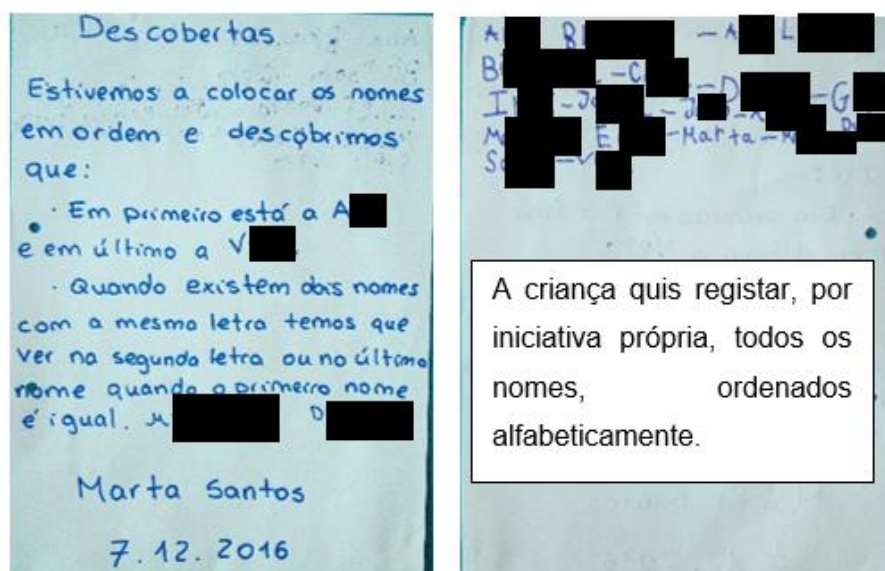


Figura 2 e 3. Registo escrito. Imagens próprias retiradas a 7 de dezembro de 2016.

Estes registos eram feitos nos cadernos das crianças ou colocados no seu *dossier*. Desenvolvi também um terceiro instrumento com uma das crianças, o portefólio, podendo este ser consultado no anexo A, na qual apresento um conjunto de registos (notas de campo, trabalhos realizados, observações naturalistas, registos fotográficos, entre outros) que evidenciam o desenvolvimento e progressos da criança. Estes registos são relativos ao período decorrente entre o mês de novembro de 2016 e janeiro de 2017. Importa salientar que neste portefólio a identidade da criança não é revelada (bem como a da instituição), respeitando assim a confidencialidade das informações bem como o anonimato (Tomás, 2011). Para além disso, foram tidos em contas os princípios éticos que regulam a conduta de profissionais de educação.

Esta criança foi escolhida segundo um conjunto de critérios, destacando aqui a relação afetiva criada entre ambas e a disponibilidade de tempo que existia semanalmente (todas as segundas, esta criança era uma das duas crianças que não ia à piscina podendo, nesse tempo, reunir-me com a criança). Pretendi que este portefólio tivesse uma participação ativa da criança em toda a construção e elaboração, tendo como estratégia a partilha e troca de ideias e escolhas efetuadas entre a criança e eu.

Cada documento inserido no portefólio teve também conhecimento da criança, tendo sido um portefólio feito em conjunto (educadora estagiária e criança). Foram negociadas e escolhidas fotografias e trabalhos, tendo assim a sua autoavaliação perante essas situações. A partir destes diálogos, contribuí para o desenvolvimento da expressão oral da criança, tendo sido esta uma fragilidade encontrada no grupo. As fotografias foram imprescindíveis, pois permitiram envolver a criança mais facilmente. Isto porque, ela era capaz de perceber e comentar as situações que lá estavam presentes. As notas de campo foram lidas à criança, tendo ela conhecimento das diversas notas que eram escritas sobre ela, no entanto não foi tão fácil para a criança se expressar, principalmente nas primeiras, uma vez que também já não eram situações recentes e tornou-se mais difícil de lembrar.

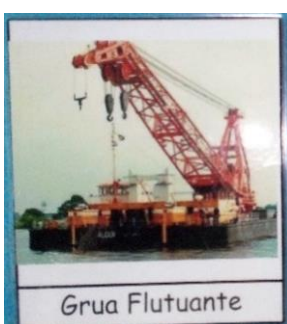
Avaliando o resultado do portefólio, penso que este instrumento poderia ter sido melhorado se tivesse reunido com a criança mais vezes. A sua ausência e a necessidade de ter de ir à piscina acompanhar as crianças, comprometeram o que tinha pensado à priori. No entanto, considero que houve uma mais-valia, uma vez que quando nos reuníamos e analisávamos o que foi feito ela dava mais valor ao seu trabalho e manifestava a vontade de mostrar todo o seu trabalho e progresso à sua mãe. Infelizmente, não incluímos diretamente a família na construção deste portefólio e essa participação teria valorizado ainda mais este instrumento.

Quanto à terceira intenção (**promover e desenvolver a autonomia de cada criança na exploração do ambiente educativo e na resolução de conflitos**) eu pretendi reunir as condições essenciais que permitisse à criança fazer escolhas, bem como tomar decisões, havendo assim “partilha de poder” (Silva et al., 2016, p.36). Dando continuidade à ação da educadora, tinha como estratégias: (i) adequar o espaço de acordo com os interesses observados, proporcionando um espaço agradável e acolhedor, que permitisse à criança expressar-se livremente; (ii) manter os horários e rotinas consistentes estabelecidos pela educadora em termos de organização e estilo

de interação e (iii) manter a participação ativa da criança na organização e funcionamento da sala.

Um espaço agradável e acolhedor permite que cada criança se sinta receptiva a novos estímulos e a novas experiências, promovendo o seu desenvolvimento físico e emocional, adquirindo assim novos conhecimentos. Isto porque “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12). Relativamente ao ambiente educativo, considero que “a sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.104), mas partindo dos interesses das crianças observados percebe-se que as áreas mais atrativas são a dos blocos e a do faz de conta. Em todos os inícios de meses, fazíamos estas observações aquando da avaliação do mapa das atividades relativo ao mês anterior e percebíamos que algumas áreas não eram muito frequentadas, precisando de algumas reformulações ou acrescentos. Uma das áreas pouco frequentadas é o dos fantoches, pela sua pouca diversidade, necessitando de algumas alterações – criação de um fantocheiro e variação dos fantoches, por exemplo. No entanto, durante o período na PPS não houve oportunidade de alterar o espaço tal como tinha previsto.

Sabendo que havia dois dias por semana em que uma hora era dedicada ao tempo de investigação ativa exclusiva nos jogos de mesa, em contexto de trabalho de projeto construímos alguns jogos, como por exemplo o jogo da memória (figura 4 e 5), (foram as crianças que escolheram o jogo que queriam, juntamente com as imagens a incluir no jogo). A construção deste jogo resultou também da reflexão feita em conjunto com a educadora, tendo ela desaconselhado a construção de jogos como puzzles, por exemplo. A elaboração deste jogo teve uma aplicação posterior positiva, tendo notado que as crianças em tempo de investigação ativa exclusiva nos jogos de mesa optavam por recorrer a este jogo, jogando em equipas, dinâmica esta desenvolvida aquando da apresentação da versão final do jogo (nota de campo abaixo descrita).



“Hoje trouxe a versão final do jogo da memória. Como somos seis (5 crianças e 1 adulto) formámos pares e todas as equipas jogaram ao mesmo tempo” (Nota de campo de 16 de janeiro de 2017).

*Figura 4 e 5. Caixa do jogo da Memória e um cartão exemplificativo. Imagens próprias retiradas a 16 de janeiro de 2017.*

Relativamente à rotina diária, foram seguidos os horários e os momentos que foram organizados pela educadora, de modo a “permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem a confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p.15). Inicialmente tive algumas dificuldades em adaptar-me a esta rotina, mas com a criação da agenda semanal (figura 1) e com a definição do dia tipo (tabela 4 do anexo B) consegui integrar-me, desenvolvendo autonomamente o registo do fim de semana com as crianças às segundas, o preenchimento do mapa das tarefas; fazendo o registo do plano do dia aquando da ausência da educadora. A cada início do mês, era também já autónoma nas avaliações relativas aos mapas das presenças e do tempo. Esta rotina era muito consistente e flexível, tendo as crianças a responsabilidade de a prever, tornando-as autónomas na exploração do ambiente educativo.

O promover da autonomia da criança foi essencial na prática, dando continuidade ao trabalho que foi sendo desenvolvido pela educadora. Segundo Ambrósio (1999), o processo de aquisição da autonomia é considerado como “uma conquista progressiva que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento” (p.72). Assim sendo, para além de terem a possibilidade de apoiar nos planeamentos diários realizados no *Mapa do Plano do Dia*, no qual se comprometiam, por iniciativa própria, a realizar determinadas tarefas de forma autónoma (por exemplo, se houvesse um registo coletivo para ilustrar, apenas duas/três crianças ficavam encarregues disso) também durante cada momento/atividade da rotina era-lhes dada a possibilidade de participarem ativamente. “Partilhar o controlo do dia com as crianças, proporcionando-lhes oportunidades de escolha” (Figueiredo, 2005, p.17). Exemplificando:

“Uma das crianças do grupo trouxe para a escola um livro com letras de canções, adivinhas e lengalengas. Explorámos alguns deles em grande grupo. Posteriormente, um grupo de crianças decidiu que queria ilustrar uma das lengalengas, a do Rouxinol, tendo escolhido os materiais” (Nota de campo 22 de novembro de 2016).

É também necessário ter em conta que as crianças, apesar de parecerem “muito impacientes por exercer a sua autonomia crescente [...] por vezes preferem não se lembrar que existem momentos em que podem agir sozinhos” (Ambrósio, 1999, p.67). Este aspeto referido por Ambrósio (1999) aconteceu diversas vezes quando algumas crianças me pediam, por exemplo, para lhes servir a sua comida, pois queriam que fosse

eu a servir por manifestarem “medo” de colocar comida a mais e depois terem de a comer toda (a educadora tem uma regra importante: o que colocam no seu prato, têm de comer, não há desperdício). No entanto, eu não o fazia pois isso também era uma aprendizagem importante para eles: saberem dosear a sua própria comida. Por vezes, havia também uma questão afetiva subjacente (“quero que seja a Marta a pôr”).

Neste sentido, tive então em conta o que Barros et al. (2008) referem relativamente à autonomia: “demasiada autonomia contraria as necessidades de apoio da criança em idade pré-escolar; autonomia a menos restringe o desenvolvimento da criança e pode originar conflitos” (p.41), tendo assim tentado, na prática, encorajar cada criança a ser mais autónoma, deixando que fizesse escolhas e se responsabilizasse pelas suas tarefas.

Por último, tal como foi referido anteriormente, também eu adequiei na minha ação a estratégia da educadora de proporcionar nas crianças o aumento de independência em situação de conflitos. Apercebia-me dos conflitos que existiam, mas não intervinha de imediato, passando-lhes a responsabilidade de lidarem com os seus próprios conflitos. Esta foi uma aprendizagem gradual da minha parte, pois inicialmente era muito mais interventiva, resolvendo esses conflitos.

Quanto à última intenção (**promover um desenvolvimento integral de cada criança**), pretendi desenvolver um conjunto de atividades desafiantes e significativas adequadas ao desenvolvimento e aprendizagem observado do grupo e de cada criança, mantendo todos os momentos da rotina diária estabelecidos à priori. Relativamente às atividades desenvolvidas com o grupo, para além do desafio associado, tinha também como objetivo despertar a curiosidade nas crianças, permitindo que estas se envolvessem mais ativamente em todos os momentos e possibilitando a ocorrência de efetivo desenvolvimento e aprendizagem.

Tal como já foi referido anteriormente, a educadora já estabeleceu com as crianças os diversos momentos que ocorrem semanalmente. Neste sentido, a minha primeira preocupação foi integrar-me nessa rotina, interligando as minhas intenções ao modelo pedagógico da educadora – o MEM e adequando assim também as minhas planificações. Neste contexto, eu não planifiquei as atividades com a educadora, considerando isso como um constrangimento que condicionou a minha ação. Para além disso, refletindo na minha prática, considero também que não fui capaz de me impor e tomar mais vezes a iniciativa, tendo sido mais visível no projeto a elaboração de atividades autonomamente.



Sabendo também que este era o meu primeiro contacto com este modelo, tive algumas dificuldades iniciais em aperceber-me das rotinas e instrumentos de pilotagem, tal como explicitado anteriormente. Existiam diversos mapas e o dia a dia organizava-se de uma forma que eu não compreendia bem e não me estava a conseguir ajustar. Após refletir sobre este assunto, podendo ser consultado na minha primeira reflexão semanal (cf. Anexo A), comecei a entender melhor a sequencialidade dos diferentes momentos de cada dia, passando a compreender as rotinas desta sala.

Após esta conquista, consegui adequar as minhas propostas à rotina da sala. Na sequência das animações culturais, eu fui responsável por dinamizar uma, tendo levado para as crianças uma experiência dinâmica e lúdica sobre a água, que lhes permitia perceberem que a água é incolor (ver figura 6). Entre finais de dezembro e janeiro, desenvolvi com as crianças um projeto sobre guas, orientado pela Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), tendo sido este projeto o que sobressaiu mais na minha ação no que concerne a atividades desenvolvidas. Este projeto foi muito guiado pelo que as crianças queriam fazer, de acordo com os seus interesses, sendo eu a mediadora. Os produtos finais resultantes foram: uma grua tridimensional e um jogo da memória (figura 4, 5 e 7).



*Figura 6. Experiência da água. Imagem própria retirada a 3 de novembro de 2016.*



*Figura 7. Grua tridimensional. Imagem própria retirada a 13 de janeiro de 2017.*

### **3.2. Intencionalidade educativa: com as famílias**

Segundo Barros et al. (2008) “um maior envolvimento parental na escola está associado a um maior sucesso académico e a uma adaptação mais positiva à escola por parte de crianças” (p.141), sendo por isso considerada a família um interveniente significativo em todo processo educativo. Assim, foi também necessário delinear algumas intenções. Tal como foi caracterizado no capítulo anterior, esta instituição

prioriza o contacto regular com os pais/família, tentando que estes participem o máximo que lhes é possível na vida escolar dos seus filhos.

Neste sentido, a principal intenção era **criar uma relação de confiança e segurança**. Esta relação foi sendo construída ao longo do tempo, apesar de não ter sido fácil. Isto porque aquando do meu horário de entrada, o grupo de crianças já estava quase todo presente. No entanto, tentei sempre receber e acolher da melhor forma os pais ou outros familiares com os quais me ia cruzando, tentando dialogar com eles (tendo como estratégias o **trocar constante de informações com os familiares sobre a criança e dar a conhecer à família tudo o que é desenvolvido com o grupo**).

Relativamente à estratégia de **dar a conhecer à família tudo o que é desenvolvido com o grupo**, neste contexto a instituição já tem a plataforma da escola que lhe permite partilhar as vivências diárias do grupo e, por isso, considero que esta estratégia não tenha sido tão observável como no de creche. Contudo, fiquei encarregue, por diversas vezes, de desenvolver com as crianças o texto a colocar nessa plataforma (tudo “ditado” pelas crianças). De salientar também que neste contexto não construí uma “carta” de apresentação às famílias pois, segundo a diretora, seria a educadora a apresentar-nos aos pais através dessa plataforma, não sendo necessária essa carta.

Foi nas comunicações ou partilhas de aprendizagens que eram feitas para os pais/familiares, que eu senti a construção de uma relação. No princípio, as famílias, apesar de me conhecerem, praticamente não me falavam. Gradualmente, eu comecei a notar algumas diferenças, pois os pais começavam a mostrar que davam mais valor à minha presença no grupo, iniciando pequenas conversas. Demonstravam real interesse em partilhar vivências e momentos, tendo ficado ainda mais explícito aquando da comunicação do projeto da grua aos familiares, que ocorreu no dia dez de fevereiro. Este tipo de comunicações são “actividades [sic] que promovem a vinculação da criança e da família à escola, e que facilitam o conhecimento mútuo entre estes dois sistemas” (Barros et al., 2008, p.141). Dado que a família é tão interessada e participativa em todo o processo educativo, era essencial partilhar também com eles todas as aprendizagens deste projeto, tendo sido um interesse também manifestado pelas próprias crianças. Nesse dia, todos os pais me vieram agradecer e falar comigo, referindo que os seus filhos falavam muito em mim, que tinha saído da escola e já só voltava para visitas, tendo tido alguns pais a pedirem-me autorização para que eu tirasse uma fotografia com os seus filhos.

Para as famílias, defini também uma segunda intenção – **participação ativa em todo o processo de aprendizagem**. Esta intenção parte de uma das missões da instituição, pois esta considera a família como um elemento central de todo o percurso da criança, relativamente à sua aprendizagem e desenvolvimento. Penso que esta intenção foi também superada, pois estou presente num grupo em que as suas famílias colaboram e têm uma participação ativa em todo o processo educativo. No âmbito do projeto da grua, por exemplo, partilharam livros requisitados a uma biblioteca, duas gruas tridimensionais feitas em casa em família (tendo sido uma delas apresentada na comunicação do projeto), entre outros exemplos que podia também destacar.



*Figura 8 e 10. Gruas construídas com a família. Imagens próprias retiradas a 5 de dezembro de 2016 e 18 de janeiro de 2017, respetivamente.*

*Figura 9. Livros partilhados pela família no âmbito do projeto da grua. Imagem própria retirada a 11 de janeiro de 2017.*

Considero que fui capaz de dar continuidade ao trabalho da equipa da instituição e da sala relativamente às famílias, tentando encorajar o envolvimento das famílias, “através da partilha de informação escuta dos pais . . . , incentivando-os a participar com os seus saberes” (Vasconcelos, 2009, p.147).

### **3.3. Intencionalidade educativa: com a equipa educativa**

Com a equipa educativa, tinha como intenções: integrar-me na equipa; partilhar com a equipa da sala as observações que fiz, de modo a refletirmos em conjunto; trabalhar em parceria e planificar em conjunto, partilhando experiências e conhecimentos.

Relativamente à primeira intenção estabelecida, eu considero que consegui integrar-me bem na equipa da sala, assim como na de toda a instituição, trabalhando

no sentido de cooperar com todos, pondo em comum experiências e conhecimentos. Evocando uma reflexão diária em que escrevi que era “apenas” uma estagiária naquela sala (reflexão diária de 10 de janeiro, anexo A), referindo-me a “apenas” num sentido lato, surgiu uma conversa com a educadora em que refletimos sobre esta palavra que fez toda a diferença, uma vez que considerámos que me consegui integrar bem na equipa e nunca fui considerada ou me considereei como alguém a mais na sala.

A partilha de dados e informações entre equipa de sala foi feita quando eu reunia com a educadora e a auxiliar do grupo nas horas de inglês, momentos estes em que não estávamos presentes com o grupo, trocando assim impressões/observações do dia a dia. Também as reflexões diárias foram uma excelente estratégia e forma de partilha, uma vez que eu expressava nessas reflexões diversas situações relativas ao dia a dia, sendo depois devolvidas pela educadora com comentários.

Por último, a planificação em conjunto não foi possível de realizar, uma vez que a educadora fazia o seu planeamento fora do horário escolar, não lhe sendo possível conciliar com o meu horário.

## **4. O TEMPO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

No presente capítulo identifico e descrevo o aprofundamento de um problema na qual me deparei na prática e que dá o título a este relatório de *O Tempo em Educação de Infância*. Este capítulo inicia-se com a explicação da origem deste tema.

### **4.1. O tempo em educação de infância – porquê?**

*O Tempo em Educação de Infância* emergiu já na prática pedagógica em creche, tendo sido dada a continuidade em JI. Através da avaliação que fui fazendo ao longo da prática, fui-me apercebendo que continuava a sentir algumas dificuldades em lidar com as transições. Tendo sido uma fragilidade, a necessidade do seu aprofundamento fez sentido para melhorar a minha ação profissional.

Enquanto educadora-estagiária, tinha como intenção a promoção e desenvolvimento da autonomia de cada criança na exploração do ambiente educativo. Esta intenção pressupõe a organização de três diferentes dimensões que se encontram interligadas: espaço, tempo e grupo. Destas três dimensões, foquei-me na dimensão temporal, pois considerei que:

- A organização temporal do ambiente educativo não era previsível para mim. A organização diária seguia uma estrutura que era diferenciada de dia para dia. A organização semanal também tinha um carácter flexível, não ficando claro para mim o seu planeamento.
- Dada a flexibilidade da rotina e dos tempos educativos de sala, os instrumentos de pilotagem do MEM nem sempre eram utilizados na mesma altura do dia ou semana, tornando-se assim para mim difícil de compreender a sua utilização.

No entanto, eu tinha de ser capaz de manter os horários e rotinas, de modo a que estes se mantivessem consistentes e previsíveis (não esquecendo o carácter flexível que uma rotina deve ter também), para que as crianças se envolvessem numa exploração ativa autónoma do espaço e dos materiais. Assim sendo, para que toda a minha ação fosse contextualizada, eu tinha de ser capaz de conseguir prever e antecipar os diversos momentos de cada dia da semana.

Dado que não conseguia aperceber-me e antecipar os diferentes momentos do dia a dia, não conseguia dinamizar as transições. Havia alguma hesitação da minha parte de tal modo que não conseguia planear formas agradáveis de fazer a transição entre um momento e outro. Sentia-me insegura e este sentimento passava para as crianças, tal como é possível constatar na nota de campo abaixo.

“As crianças vão acabando de comer os seus cereais, levam a sua taça e vão à casa de banho lavar as mãos e boca. A educadora foi imprimir umas folhas, estando ausente da sala, por isso perguntam-me a mim se podem ir brincar. Não sabendo o momento que se sucede, peço-lhes que se sentem no centro da sala, para esperarmos pelo resto do grupo” (Nota de campo de 11 de outubro de 2016).

Nesta nota de campo, é possível verificar que eu não fui capaz de lidar com aquela transição, para além de ainda ter introduzido um tempo de espera desnecessário para as crianças. Esta não era a única transição na qual sentia dificuldades, sendo estes momentos mais aprofundados e descritos mais à frente, no entanto o que causava esta minha fragilidade era eu não conseguir prever o que se seguiria. Neste sentido, as transições foram o grande enfoque da minha problemática.

Definida então a problemática, importa também perceber qual a questão orientadora e as perguntas que advêm e serão a base do estudo, uma vez que são “as questões de partida [que] permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008, p.80). Neste sentido,

equacionei a questão desencadeadora da seguinte forma: *Que estratégias pode o educador desenvolver no sentido de antecipar os vários momentos da rotina diária e assim proporcionar bons momentos de transição?* Daqui decorrem subquestões como: O que deve ser feito/planeado para que as crianças sejam capazes de antecipar o momento seguinte?, Como posso melhorar os momentos de transição?, Ao que posso recorrer? E o que fazer entre momentos da rotina de modo a evitar momentos de espera desnecessários?

Os tempos de transição, inseridos na rotina, são um aspeto fundamental a ter em conta quando lidamos com crianças. Isto porque, segundo Portugal (2012), as experiências que as crianças devem vivenciar em educação de infância não se baseiam apenas em atividades planeadas, devendo-se ter em conta também a gestão do tempo e da rotina diária.

## **4.2. A rotina e os tempos de transição – revisão de literatura**

O estudo sobre a organização do ambiente educativo de uma sala, no que diz respeito às rotinas diárias, engloba também a análise à da instituição, pois segundo Siraj-Blatchford (2004) “o currículo não pode ser encarado de uma forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, sem o contexto social e institucional no qual ele «acontece»” (p.10). O “currículo” de uma sala de atividades, ou seja, “o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999, p.43), está dependente dos valores e princípios que regem a instituição. Estes valores e princípios são colocados em prática na ação dos educadores através dos diversos momentos que compõem a rotina diária (Hohmann & Weikart, 2009). Figueiredo (2005) considera que as rotinas são um “fiel reflexo dos valores que regem a acção [sic] educativa . . . permite-nos interpretar qual é a mensagem formativa da nossa intervenção educativa” (p.3).

O dia a dia numa instituição e numa sala de atividades desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam. Estes momentos têm uma intencionalidade educativa e podem ser tanto atividades pedagógicas, em que o educador se junta com o grande/pequeno grupo ou com uma só criança (tal como acontece nos períodos de acolhimento, da marcação das presenças, da hora do conto, das atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio), como podem

ser as situações à qual chamamos rotinas (hora das refeições, hora da sesta, hora da higiene).

Para Post e Hohmann (2011), a sequência diária de acontecimentos corresponde aos horários e a rotina corresponde ao conjunto de interações, aos diversos momentos e à assistência aos cuidados e interesses das crianças. Para as crianças, estes dois conceitos estão ancorados aos adultos significativos da sala que, no contexto educativo de pré-escolar, são o educador e o auxiliar. Serão estes os responsáveis por proporcionar e garantir um sentido de segurança às crianças. O educador é o principal responsável por estabelecer uns “horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação [sic], de molde a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida” (Post & Hohmann, 2011, p.15).

O tempo educativo da sala deve ser então pensado como uma sucessão de acontecimentos ou momentos chave organizados sequencialmente, repetindo-se regularmente e mantendo-se constante e estável. Esta repetição é relativa apenas à estrutura e não ao seu conteúdo, pois a cada dia são desenvolvidas atividades diferentes num mesmo momento, assim como se têm conversas, explorações e interações distintas. Neste sentido, para que as crianças possam integrar a estruturação e organização da rotina diária, esta deve ser flexível no sentido de poder comportar as alterações subjacentes a interesses e desejos expostos pelas crianças diariamente. A rotina deve manter-se passível de ser compreendida e seguida pela criança, uma vez que “as rotinas são aprendizagens, são algo que as crianças devem aprender” (Figueiredo, 2005, p.67).

A gestão do tempo pensada pelo adulto será “progressivamente coconstruída pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87), pois o fluir do tempo diário passa a ser previsível para a criança. Ela vai conhecendo as finalidades de cada momento da rotina e sabe que os seus interesses são tidos em conta, não precisando de ficar ansiosa. Assim, a rotina desempenha um papel facilitador na captação temporal e nos processos temporais, pois eles seguem uma sequência temporal.

É essencial que os educadores ao pensarem e organizarem a rotina diária para um grupo conheçam as suas necessidades e interesses e tenham em atenção as individualidades de cada criança que o constitui, desenvolvendo “um horário diário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (Figueiredo, 2005, p.6). A criação desta rotina passa também por “*fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas*” (Oliveira-Formosinho,

2013, p.87). A rotina deve proporcionar momentos de interação positivas, o que implica ter em conta as diversas interações (criança-criança, criança-educador, pequeno e grande grupo, assim como momentos a sós). O tempo diário deverá então ser gerido, de modo a que a criança se implique nas diversas situações abaixo descritas:

- 1) De jogo com outros (em pequeno grupo, em grande grupo), com os pares, com os pares e com os adultos, sozinha na realização do projeto individual;
- 2) Em ambientes diferenciados ao nível das potencialidades educativas que oferecem (a sala de atividades, o recreio, as saídas para a comunidade envolvente) (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87).

O carácter previsível que a rotina tem para as crianças será também promotor do aumento da sua autonomia. Pereira (2014) refere que organização da rotina pode fomentar o desenvolvimento de competências sociais (nomeadamente a curiosidade, a autoestima positiva, a auto-organização). Em educação de infância, “os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações [sic] diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2011, p. 9), favorecendo a autoestima e o autoconceito da criança. Estas competências estão interligadas à construção da autonomia, pois ajudam as crianças a tornarem-se responsáveis “no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo” assim como a aprender “a ser, a estar, e a fazer” (Pereira, 2014, p.13). E Hohmann e Weikart (2009) complementam o pensamento de Pereira (2014) ao referir que a criança (quando se apropria da rotina) será capaz de, autonomamente, “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas . . . no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p.224), dando assim informações ao adulto sobre os seus interesses.

Dado que a aprendizagem e desenvolvimento da criança são influenciados pela sua participação, é importante que o educador partilhe o controlo do dia com as crianças, de modo a que estas tenham oportunidade de escolha (Figueiredo, 2005; Hohmann & Weikart, 2009). Os instrumentos de pilotagem (tais como os mapas do calendário, diário, tempo, tarefas, presenças) “são referências importantes para o trabalho com as crianças e também para o ambiente social e intelectual da sala [pois proporcionam] um sentido de tempo e de continuidade” (Figueiredo, 2005, p.72).

A “rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p.224). Assim, uma rotina bem estabelecida, que proporcione



oportunidades de escolha, permite às crianças realizar tarefas no tempo definido e ao seu próprio ritmo.

As rotinas influenciam também o desenvolvimento sócio-emocional das crianças (Barros et al., 2008), isto porque “o pensamento e a compreensão das crianças ocorrem no contexto social e cultural em que estas se movimentam, ao participarem em actividades [sic] e rotinas familiares” (Portugal, 2009a, p.40).

As **transições** são as passagens entre os vários momentos da rotina.

Nessas alturas as crianças experimentam uma ou mais mudanças – de actividade [sic], de local, da pessoa por elas responsáveis, ou de colegas. Os educadores podem encarar estes períodos de transição como partes fortuitas da sua rotina, mas são acontecimentos cruciais para as crianças “Quero a minha mãe!” “Não quero arrumar!” (Hohmann & Weikart, 2009, p.443).

Para Hohmann e Weikart (2009), as transições são períodos em que as crianças mudam de uma atividade ou experiência para a seguinte, sendo “importantes porque criam uma atmosfera para a experiência subsequente” (p.231). Estas transições são importantes, pois uma rotina de qualidade requer que se pense e planeie as diversas transições. Se assim for, o educador está a priorizar o cuidar e o educar, caso contrário, estamos a ver a rotina como um conjunto de momentos em que apenas interessa cumprir horários e planificações. Esta grande diferença vai também permitir distinguir o grau de envolvimento e bem estar das crianças, portanto devemos proporcionar transições que não sejam *stressantes* para nenhuma das partes, nem para os adultos nem para as crianças.

Sabendo que para as crianças o dia é todo igual, não havendo distinção entre rotinas e atividades, e que é durante as rotinas que se constrói a aprendizagem e se treina a autonomia, é essencial que haja qualidade nas rotinas e nas transições entre elas. Hohmann e Weikart (2009) frisam que o objetivo dos educadores nestes momentos é fazer destas mudanças potencialmente perturbadoras (para adultos e crianças) um momento que venha a ser, para as crianças, tão calmo e interessante quanto possível, ao mesmo tempo que possa promover aprendizagens significativas. Assim, é necessário que esses momentos sejam apoiados e planeados pelos adultos responsáveis de cada sala com o intuito de aumentar a qualidade das experiências vivenciadas. A forma como o educador vai apresentando às crianças os diversos

momentos da rotina, assim como o tom que utiliza, influencia diretamente também a disponibilidade das crianças para os diversos momentos.

“Passar de forma suave de uma parte do dia para a seguinte é igualmente importante para que as crianças não se sintam pressionadas, apressadas ou aborrecidas com a espera e repetição sem sentido” (Hohmann & Weikart, 2009, p.241).

### **4.3. Metodologia e ética na investigação**

Tendo interesse em aprofundar este tema, de modo a ser capaz de perceber e melhorar a minha ação, no que diz respeito às rotinas e transições, desenvolvi um estudo seguindo uma metodologia qualitativa. Bento (2012) refere que a metodologia qualitativa é a mais utilizada em processos de investigação educativos, pois é “profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões” (p. 41). Para além disso, neste estudo pretendo “compreender os mecanismos” (Sousa, 2005, p.31) relativos à rotina diária, para que possa dinamizar da melhor forma as transições, aspeto este característico de uma metodologia qualitativa. Este tipo de metodologia permitir-me-á chegar a uma interpretação da realidade, que poderá não ser a dos leitores, uma vez que a apreensão da realidade é subjetiva (Sousa, 2005).

Dentro da metodologia qualitativa, o estudo será orientado pela investigação-ação, uma vez que uma “interrogação no campo de capacidades ou de actuações [sic] educativas requer metodologias experimentais ou de investigação-acção [sic]” (Sousa, 2005, p.84). A investigação-ação é definida como “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação dentro da mesma” (Elliot, citado por Coutinho et al., 2009, p.360), sendo “um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção [sic] pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (Sousa, 2005, p.95). As características da investigação-ação são: (i) situacional – diagnostica-se o problema num determinado contexto, procurando resolvê-lo; (ii) participativa – colaboram ativamente educador/professor e crianças/alunos e (iii) autoavaliativa – constante processo de avaliação (Sousa, 2005).

Segundo Máximo-Esteves (2008), os instrumentos e as técnicas de recolha de dados devem ser escolhidos de acordo com as necessidades do estudo, pois será a

partir deles que conseguiremos obter informações. Assim sendo, optei por recorrer à técnica da observação pouco estruturada (ou seja, a minha participação poderia ser ativa, ou não) como a base de todo o estudo, possibilitando a percepção direta de comportamentos e atitudes, uma vez que descrevemos, interpretamos e agimos segundo o que foi observado. A observação participante “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2005, p.113).

Outro instrumento importante para a recolha de dados foi o registo diário de notas de campo, preferencialmente “detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 2013, p.150). As notas de campo permitiram que houvesse um registo escrito objetivo de tudo o que era pertinente, sendo que a finalidade das notas de campo é “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Estas notas de campo tinham um carácter descritivo e reflexivo, incluindo o meu ponto de vista, ideias ou preocupações (Bogdan & Biklen, 2013). Com este instrumento pretendo também dar voz às crianças, permitindo assim que elas tenham uma participação ativa durante todo o estudo, pois também elas têm ideias e opiniões e expressam-nas, podendo não ser verbalmente – através de gestos, silêncios... (Ferreira, 2010; Tomás, 2011).

Recorreu-se também às conversas com a educadora como técnica de recolha de dados que, para Máximo-Esteves (2008), permitem “obter informações que complementem os dados de observação” (p.94). Por último, analisei as reflexões diárias e semanais que ia realizando, pois considero que estas reflexões continham informações importantes relativas a autoavaliação que ia fazendo da minha prática.

Relativamente à análise de todos os dados, optei por fazer segundo critérios qualitativos, analisando textualmente, descritiva e indutivamente. Estes dados são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 2013, p.16). Será a recolha dos dados que resultará esta análise pois, segundo Sousa (2005) “o objetivo é procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si” (p. 173). Assim, nesta investigação, os dados serão compreendidos e descritos com base nos comportamentos observados (Sousa & Baptista, 2011). A descrição destes dados foi feita segundo o processo de condensação, isto é, foram sintetizados “os significados essenciais contidos nas notas

de campo” (Máximo-Esteves, 2008, p.104) e restantes informações obtidas dos outros instrumentos de recolha.

Ferreira (2010) considera que as opções metodológicas que elegemos numa investigação “são aspetos que . . . geram problemas conceptuais, epistemológicos e éticos em torno da observabilidade metodológica das ações sociais das crianças pelo adulto-investigador” (p.160). Esta investigação tem em conta os dez princípios éticos e deontológicos enunciados por Tomás (2011), nomeadamente: apresentar os objetivos da investigação aos participantes, respeitar a privacidade e confidencialidade, mantendo assim o anonimato, e consentimento informado das crianças e dos pais. Para além disso, os resultados apresentados corresponderão à realidade, não distorcendo o que realmente ocorreu (Bogdan & Biklen, 2013).

Durante o estudo, a minha atitude orientou-se pelo respeito para com as crianças, as suas famílias, a equipa educativa, a instituição e a comunidade, tendo sempre em conta o papel de todos os envolvidos e tentando sempre responder com qualidade aos interesses e necessidades educativas das crianças. Para além do princípio do respeito enunciado na carta da APEI (2011), também integrei os princípios da competência, responsabilidade, integridade e compromisso em todo o processo da investigação.

#### **4.4. Estratégias orientadoras da ação**

Dado que era o meu primeiro contacto, numa prática, com o modelo do MEM, tive como primeira necessidade entender a organização diária e semanal do ambiente educativo. Na segunda semana da PPS, foi construído o mapa da **agenda semanal** (figura 1). Este mapa foi criado pela educadora com o apoio das crianças, tendo tido a minha participação. Cada dia da semana tinha uma cor, negociada com as crianças, para que lhes fosse mais fácil conseguir associar o dia às atividades que lhes eram propostas semanalmente. Por exemplo, na quarta-feira as crianças iam à horta e, por isso, associaram o verde à cor das plantas que semeiam e à erva.

A agenda semanal foi um suporte importante, uma vez que me deu uma perceção da organização dos diferentes dias da semana. Contudo, necessitei de desenvolver mais duas tabelas organizadoras da estrutura diária e semanal (tabela 4 e 5, anexo B). Estas tabelas foram um apoio importante, pois os diferentes momentos estavam mais detalhados e descreviam o que acontecia diariamente, tendo-me ajudado

a entender melhor a rotina institucional e o tempo educativo. Influenciou também os momentos de transição, tornando-se mais fácil conseguir prever e antecipar os diversos momentos de cada dia da semana.

Para as crianças, constatei que a agenda semanal é um instrumento que lhes auxilia na estruturação do dia a dia, como é possível ver na nota de campo abaixo.

“- O que é que vamos fazer hoje? – pergunta a educadora.

- É o dia da sexta-feira fantástica e do sharing, mas isso já está na agenda – refere J.

- E não fizemos mais nada hoje meninos? – pergunto eu.

- Fomos cantar as janeiras a minha casa! – afirma B.” (Nota de campo de 6 de janeiro de 2017)

Nesta nota de campo, é possível verificar a importância da agenda semanal e do seu conteúdo. As crianças diariamente, no Registo do Plano do Dia, observam o dia da semana em questão, relembrando o que é feito nesse dia, sendo esse planeamento um momento importante na qual o educador partilha o controlo com as crianças, dando-lhes oportunidade de escolha relativos ao que é que eles querem fazer (Figueiredo, 2005; Hohmann & Weikart, 2009).

A planificação diária com as crianças sobre o que irá ser feito diariamente, permite-lhes assimilar e perceber os vários momentos da rotina, tal como é possível verificar na nota de campo abaixo. (Neste momento, as crianças podem também sugerir atividades ou outros momentos.) Assim, as transições não serão tão difíceis para nenhuma das partes.

“- Marta quando é que vamos trabalhar no projeto? – pergunta-me Joana.

- A seguir à hora de almoço, pois de seguida temos dança e inglês – respondo eu.

- Então é depois de almoço?

- Sim.” (Nota de campo de 5 de janeiro de 2017). Nesta nota de campo é possível ver a importância da planificação diária que é feita de manhã. Ao nos reunirmos e conversarmos sobre os momentos que acontecerão ao longo do dia, as crianças são capazes de antecipar os diversos momentos.

A planificação diária permitiu-me a mim também compreender o que iria ocorrer durante o dia. No entanto, ainda não percebia bem a aplicação dos instrumentos de pilotagem do MEM. Uns realizavam-se diariamente, outros semanalmente e outros mensalmente. Para além disso, a realização e o preenchimento destes mapas nem sempre ocorriam na mesma altura. Exemplificando, a distribuição das tarefas (planeada para todas as segundas de manhã) poderia ser registada no mapa antes das crianças irem para a natação ou depois, quando regressassem. Esse preenchimento estava

dependente das horas a que chegasse a carrinha encarregue de levar as crianças à natação, por isso muitas vezes iniciava-se o preenchimento, tendo que se interromper a meio. O mesmo acontecia com outros tipos de mapas. Para isso, conversei com a educadora, refletindo sobre a aplicação e a organização dos diferentes mapas. Desta forma, comecei a ser capaz de autonomamente antecipar e dinamizar a realização destes instrumentos, por exemplo pedir todas as sextas, após a hora de almoço, a uma criança que me ajudasse a preencher o cabeçalho do mapa do Diário (escrever a semana à qual se destinava), para que segunda já estivesse pronto para ser afixado.

Tendo conseguido aperceber-me das rotinas diárias e semanais, comecei a pensar em estratégias ou ações a serem desenvolvidas pelo educador, de modo a promover momentos de transição mais tranquilos. Isto porque, é da responsabilidade dos educadores arranjar estratégias para que as rotinas decorram em ambiente calmo. A forma como o educador vai apresentando às crianças os diversos momentos da rotina, assim como o tom que utiliza, influencia diretamente também a disponibilidade das crianças para os diversos momentos.

Assim sendo, tive em atenção os diversos momentos de transição diários, adaptando a minha ação à situação. Um dos momentos de transição que sentia maior dificuldade em dinamizar era geralmente a transição entre brincadeira/exploração livre da sala para o momento seguinte, que era normalmente um momento calmo e que advinha também a transição para outro adulto. Regra geral, para procederem à arrumação das diversas áreas da sala era costume meu utilizar frases como “está na hora de arrumar”, “comecem a arrumar”, “vamos arrumar”. Só que dificilmente as crianças me davam ouvidos, pois eu não utilizava nenhuma estratégia de antecipação, queria era parar aquele momento rapidamente. Assim, comecei a dar conta que o meu papel nos momentos de transição não se podia limitar a dar uma ordem para começar a arrumar. Era então preciso eu reajustar a minha ação, até porque, durante estes momentos, as crianças estão a desenvolver capacidades importantes para o seu desenvolvimento, principalmente capacidades sociais. Segundo Hohmann & Weikart (2009), “ao arrumarem brinquedos e materiais as crianças estão a desenvolver capacidades de auto-ajuda e um sentido de responsabilidade pelo ambiente que as rodeia . . . [sendo uma] experiência educativa valiosa” (p.446).

Para proporcionar esta harmonia, percebi que o momento de transição não se podia limitar ao cumprimento de regras, tal como referido no parágrafo anterior, dado que as crianças também estavam a aprender. Uma mera ordem de “vamos arrumar”,

por exemplo, não proporcionava às crianças um ambiente que as estimulasse a desempenhar a tarefa. Era necessário que criasse situações com potencial que proporcionem aprendizagens significativas. Desta forma, apoiei-me em algumas estratégias apresentadas em Hohmann & Weikart (2009), colocando-as em prática, tendo o seguinte resultado:

- Etiquetagem – A utilização de etiquetas para além de fazer a associação entre a simbologia/imagem e a palavra (literacia emergente), facilita a arrumação. Dado que no ambiente educativo já se encontra presente a etiquetagem, não tendo que construir com as crianças, tive estas etiquetas como recurso para facilitar a arrumação. Quando algo novo era colocado na sala era feita uma nova etiqueta, tal como aconteceu, por exemplo, com o jogo da memória resultante do projeto da grua. As etiquetas são um auxílio, pois facilmente se percebe o local correto onde se deve arrumar.
- Outra estratégia era a de ter em atenção às crianças que saem das áreas, sem as arrumar. Muito frequentemente, as crianças iam buscar um livro à biblioteca ou recorriam a materiais de pintura (lápis de cor ou cera, canetas de feltro...), não os arrumando no final da sua utilização. Era necessário da minha parte alertar as crianças, fazendo-as perceber que tendo findado aquele momento com aqueles objetos teriam de ser arrumados. Esta é também uma regra importante, pois as crianças devem entender que o material de sala é de todos e deve haver respeito pelo que é de todos.
- Os interesses das crianças foram também tidos em conta, tendo adaptado o faz-de-conta nas arrumações, tal como é possível verificar na nota de campo abaixo.

“As crianças brincavam, fazendo de conta que eram cães da patrulha pata (série televisiva infantil). Chegando a hora de arrumar para irem almoçar, disse:

- Patrulha pata para a base! Preciso que arrumem toda a sala, pois temos um almoço delicioso à nossa espera feito pela presidente” (Nota de campo de 5 de janeiro de 2017)

Para além das brincadeiras, recorrer a jogos também se tornou numa boa estratégia, pois há um maior envolvimento da criança, dado que num jogo está presente um sentido de cooperação e competição. Dando um exemplo:

“Estávamos (eu e outra educadora) no espaço polivalente com o grupo dos acordados que não fazem sesta. Chegada a hora de arrumar, pedimos que arrumassem todo o espaço. Como o espaço não estava a ser arrumado adequadamente, combinámos fazer um jogo.

- Meninos coloquem todos os brinquedos no centro deste círculo e formem uma roda à volta – pedi – Agora cada um, à vez, leva um brinquedo à sua escolha e arruma-o no seu sítio, mas atenção que é um jogo e têm que ser muito rápidos” (Nota de campo de 19 de outubro de 2016).

Este momento de arrumação, que supostamente seria mais difícil para os adultos e para as crianças, acabou por se tornar num momento lúdico, através de um jogo, tornando a arrumação mais divertida. Para além disso, permitiu-nos a nós perceber se estava bem arrumado, pois era arrumado um brinquedo de cada vez, principalmente para as crianças, que alertavam logo quando não estava correto. Neste sentido, optei por recorrer a este tipo de estratégia quando estava num local que ainda não me era familiar e não conhecia bem a disposição dos materiais.

Outro dos momentos de transição que sentia maior dificuldade era o que fazia a mudança entre almoço – higiene – atividade livre/orientada. Quando cerca de três/quatro crianças terminavam o seu almoço, eu ficava encarregue de as levar para a sala, a fim de fazerem a sua higiene e depois não se juntarem dez crianças na casa de banho umas à espera das outras. Dada a minha incerteza relativa ao seguinte momento, deixava que as crianças fossem brincar nas diversas áreas, mas tinha noção de que esta transição não era muito certa e, por isso, não era tão segura para as crianças, isto porque eu dava-lhes autorização para irem, mas com algumas incertezas. Poderia sentá-los e ter “apenas” uma conversa com as crianças, mas normalmente as crianças já estavam em atividade orientada toda a manhã e não era minha intenção mantê-los atividade orientada também durante a tarde.

Assim, na minha prática comecei a organizar e a utilizar algumas estratégias que me ajudaram a gerir o grupo nesses momentos, como a antecipação das tarefas/atividades seguintes e a dinamização dos momentos de transição (ex.: cantar uma canção). Inicialmente, encarava a leitura de uma história como uma opção que não era a mais correta, não a tendo utilizado, pois: (i) apenas aquela parte do grupo ficaria a conhecer a história e a outra metade? Nunca ouvirá esta história?; (ii) o conteúdo de uma história tem de ter uma abordagem diferente, uma história não deve ser apenas lida, devendo também existir um momento posterior de conversa. No entanto, refletindo posteriormente considerei que poderia ser criado um momento em que se leria a história



e depois as crianças que ouviram recontariam aos restantes elementos do grupo. Exemplificando um momento que influenciou essa minha reflexão:

“G. sentasse numa cadeira junto da área da biblioteca, levando consigo um livro, comento que ele está a ler um livro que eu não conhecia, ao que ele me pede para que o leia. Após o lermos, ele quis reunir o grupo todo para ele recontar a história” (Nota de campo de 16 de dezembro de 2016, 11:40, sala)

Então, nesses momentos, optei por combinar e negociar com cada criança, observando o mapa de atividades, qual seria a área para a qual iriam. Considerei que era uma boa estratégia, uma vez que em todos os inícios de mês, aquando da análise e reflexão em grande grupo sobre a escolha das áreas pelas crianças, percebíamos que descoravam de algumas áreas. Com esta conversa, e observando o mapa, as crianças diversificavam a escolha das áreas, não se concentrando apenas na área dos blocos e do faz-de-conta, tal como foi caracterizado anteriormente.

Outro aspeto que tive também em conta foi a atenção individualizada nas transições entre momentos, proporcionando “alternativas apropriadas a cada criança antes do tempo de transição” (Hohmann & Weikart, 2009, p.445). Exemplificando, um processo de ausência da escola longo de uma criança, por mais de um mês, provocou na criança uma dificuldade em se reintegrar nas rotinas estabelecidas pelo grupo. Não mostrava interesse em participar, mostrando-se “apreensiva” perante as transições entre momentos, assim como mostrava necessidade de ter uma rotina mais individualizada. Um dos momentos mais difíceis para a criança era o de transição entre higiene e almoço, deixando-a nervosa e acabando por vomitar com alguma frequência. Comecei então a ter conversas com a criança (como a que se pode ver em baixo na nota de campo), de modo a deixá-la mais confortável.

“Cheguei-me junto a D. e disse-lhe:

- Olha D. está a chegar a hora do almoço, sabes o que vai ser o almoço?

- Não, não sei – responde-me.

- Nem eu, mas cheirava tão bem há pouco quando estávamos no refeitório.

- Pois cheirava!

- Então começa a arrumar a tua parte para irmos à casa de banho e depois irmos para o refeitório” (Nota de campo de 12 de janeiro de 2017).

Também quando os pais vinham assistir a comunicações de projetos, as crianças tinham mais dificuldade em deixar os pais ir embora. Assim sendo, tive em conta que era um dia especial e diferente e a separação era mais difícil para as crianças, tendo de as confortar.

Chegada a minha hora de saída, um outro adulto ficava responsável por ficar com o grupo. Sendo esta uma transição de pessoa, atividade/momento e às vezes de local, era importante ter em conta a forma como fazia a transição.

“Tendo deixado as crianças explorarem as áreas no período posterior à hora de almoço, aproximasse a hora de vir outro adulto para a sala. Antecipo-lhes que terão mais cinco minutos para brincarem e que, quando eu pedisse, queria que todos arrumassem e viessem sentar em roda, pois outra pessoa estaria na sala com eles. Passados esses cinco minutos, pedi-lhes então que arrumassem e se viessem sentar, tendo esse pedido sido aceite por todos. Enquanto esperávamos sugeri que fizéssemos um jogo – o jogo do telefone estragado” (Nota de campo de 5 de dezembro de 2016).

Nesta nota de campo, é possível observar que recorri a três estratégias: intercalar momentos calmos com momentos ativos, na medida em que sugeri um jogo calmo depois da hora de brincadeira; antecipar o término da atividade minutos antes e antecipei o momento seguinte. Estas três estratégias desenvolvidas deram um resultado positivo no grupo. Normalmente, a transição entre um momento mais ativo, como o da brincadeira, e um posterior não era facilmente conseguido, tendo crianças que não queriam parar a brincadeira.

Nas duas tabelas abaixo sintetizo estratégias a aplicar nas rotinas e momentos de transição, que serão indicações para a minha ação futura e me apoiam como educadora a planear o tempo educativo, tentando que ocorram o mínimo de transições e quando estes momentos surgem deve-se “evitar que as crianças façam uma fila ou se sentem à espera do acontecimento que se segue sem estarem envolvidas em algo” (Post & Hohmann, 2011, p.203). Considero que estas estratégias dão uma grande importância à criança, deixando que ela tenha um papel ativo.

Tabela 2

*Estratégias a implementar na rotina diária*

	Estratégias
Nas rotinas	- Planificação diária feita em colaboração com as crianças
	- Criação de um mapa com os diversos momentos da rotina
	- Intercalar momentos mais ativos com momentos calmos
	- Criar momentos em pequeno grupo
	- Nomear os diversos momentos da rotina

*Nota.* Elaboração própria.

Tabela 3

*Estratégias a implementar nos momentos de transição*

	Estratégias
Tempos de transição	- Cantar canções conhecidas das crianças, assim como novas, aumentando o repertório das crianças
	- Colocar música de fundo
	- Conversa para antecipar o seguinte momento – “o que será feito a seguir?”
	- Antecipar o término da atividade minutos antes
	- Promover interações positivas
	- Dar oportunidade às crianças de fazerem escolhas sobre a atividade que se seguirá

*Nota.* Elaboração própria.

As estratégias que constam nas tabelas acima permitem que eu (em colaboração com as crianças) seja capaz de organizar o tempo educativo, de modo a que este se torne previsível, proporcionando mais segurança e autonomia. “Um horário diário consistente oferece às crianças um sentido de continuidade e de controlo” (Figueiredo, 2005, p.6) e, se as crianças estiverem familiarizadas com a rotina, “as transições ocorrem de formas mais suaves” (Hohmann & Weikart, 2009, p.443).

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Neste capítulo analiso o percurso feito ao longo de toda a minha prática profissional (desenvolvida em creche e jardim de infância), fazendo um balanço final que demonstre como a minha intervenção teve influência na construção da minha identidade profissional.

Sá-Chaves (2002) considera o conhecimento teórico adquirido durante a formação como a base para ensinar, mas tem também em conta que dependendo do contexto, os profissionais de educação têm de ter a capacidade de se adaptarem a essa organização curricular, de modo a “criarem as condições de comunicação pedagógica que permitam a cada um dos alunos, na sua individualidade, fazer desabrochar o seu potencial de ser pessoa, cidadã do mundo, hoje globalizado” (p.15).

A obtenção “do grau de mestre, constitui um marco importante na afirmação da profissionalidade destes docentes e na garantia de qualidade da educação de infância” (Vasconcelos, 2009, p.151). No entanto, para Curado (2000), a docência não é uma

profissão, uma vez que não é um “estado adquirido e imutável, mas uma situação em processo, sempre em vias de desenvolvimento ou de regressão” (p.72). Refletindo nestas palavras, considero que todo o trabalho desenvolvido até aqui apoiou-me a construir o meu “eu” profissional, mas este é um processo contínuo, que não finda aqui.

A PPS, tanto em creche como em JI, permitiu-me perceber e ter contacto com a realidade numa sala como educadora. Durante ambas as práticas foi essencial a presença das equipas, que estavam presentes quando precisava, apoiando-me a ultrapassar as minhas dificuldades. Isto porque, a identidade profissional constrói-se e “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos vários espaços da vida profissional” (Sarmento, 2009, p.48). Através das minhas reflexões diárias e semanais, eu fui também capaz de refletir sobre situações que ocorriam e assim expor as minhas dúvidas, ansiedades e receios, sentindo uma evolução constante na forma como pensava e agia.

Em creche, por exemplo, tive dificuldade em atuar em situação de birra. Perante qualquer birra, era muito comum eu ceder facilmente aos pedidos das crianças, de modo a evitar a birra. Apercebi-me que não estava a dar uma resposta educativa adequada, tendo de reajustar a minha ação e perceber que estratégias poderia eu utilizar. Através da pesquisa e reflexão, consegui perceber a importância de negociar e criar regras com as crianças, elogiar a criança quando esta manifestava comportamentos adequados e que o meu “não” tinha de ser um “não” firme (Helena, 2016).

Neste sentido, considero essencial manter esta prática avaliativa diária quando estiver num contexto educativo como educadora, pois será a reflexão sobre a minha ação e sobre o que me rodeia, que me permitirá identificar e mobilizar diariamente alguns recursos e oportunidades de enriquecimento das experiências das crianças, reajustando a minha prática e dando uma resposta mais pedagógica e educativa.

No JI, tive também contacto com o MEM, modelo este que apenas conhecia a sua teoria, não percebendo algumas das suas aplicações na prática, nem mesmo as suas intenções. Com a prática, senti que a forma como a educadora dinamizava o dia a dia, bem como utilizava os instrumentos de pilotagem, proporcionavam à criança um sentido de autonomia crescente que eu pretendo também aplicar. Antes da PPS em JI, não sabia que modelo iria utilizar na minha prática, identificava-me com um pouco de cada um... Ficava maravilhada ao ver imagens de materiais de uma sala montessoriana, ambicionando ter uma sala com este tipo de recursos, identificava-me também com o modelo do High-Scope, pela importância da participação da criança... No entanto, após

este contacto com um ambiente educativo organizado segundo o MEM, concordo com o que Figueiredo (2005) refere relativamente a este assunto: “a investigação tem provado que um dos factores [sic] da qualidade na educação de infância é a adopção [sic] pelo educador de um modelo curricular concreto” (p.94). Assim sendo, pretendo adotar o MEM para a minha vida futura como educadora.

Tendo também em conta que “o jardim de infância é . . . o espaço educativo institucional onde mais se privilegia o estabelecimento de uma ligação com a família e onde mais se concretiza essa ligação e a participação dos pais” (ME, 1994, citado por Homem, 2002, p.13), eu ambiciono criar uma relação tão próxima com os pais/família, tentando que estes participem ativamente na vida escolar das crianças. Para mim, esta participação é crucial, pois considero que a minha prática poderá ser enriquecida, oferecendo experiências mais ricas e significativas para as crianças.

Relativamente às crianças, considerando que “cada criança é única e não pode ser estereotipada” (Alarcão, 2009a, p.26), terei em conta que não são atividades “pré-concebidas e dirigidas pelo adulto” (Portugal, 2009b, p.260) que farão a diferença na vida das crianças. Valorizarei as atividades “iniciadas pelas crianças, rotinas, relações, diálogos, desafios criados pelas próprias crianças” (Portugal, 2009b, p.260). Neste sentido, será meu desafio compreender cada criança, percebendo o que as mobiliza, de modo a conseguir envolvê-las. Para as compreender, terei de recolher evidências através da observação atenta, “ouvindo o que a criança diz; recolhendo amostras do trabalho feito pela criança – por exemplo, fotografias de trabalhos em barro, fotocópias de trabalhos de anotação, desenhos etc.” (Fisher, 2004, p.21). De modo a operacionalizar esta minha intenção, considero que desenvolver portefólios com as crianças seja uma mais-valia para a prática, permitindo observar mais de perto as evoluções de cada uma e envolvê-las no seu processo de aprendizagem.

## **6. CONCLUSÕES**

Este último capítulo visa que eu identifique as minhas considerações finais relativas a todo este processo (PPS e construção de relatório).

Alarcão (2009b) faz referência a um princípio importante na educação pré-escolar: “relevância dos contextos educativos que devem ser estimulantes e interactivos [sic] para promoverem o processo de desenvolvimento e “alimentarem” o desejo de aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (p.199). Este princípio foi-me possível

presenciar neste contexto da PPS, tendo percebido a importância que o contexto tem na vida das crianças, o quanto elas podem aprender através dele.

Relativamente à PPS, eu considero que estabeleci relações com os diversos intervenientes (crianças, equipa e família), tendo sido o pilar de toda a minha prática, pois permitiram-me sentir mais segura. No entanto, considero que devia ter tomado mais vezes a iniciativa, impondo-me mais, sendo mais interventiva.

Sinto que fui aperfeiçoando a minha prática de observação. No início, tinha a noção que era muito complicado para mim, acontecia muita coisa ao meu redor e era-me difícil selecionar e captar os momentos que pretendia registar. Dava por mim a escrever observações extensas sobre tudo, não havendo nenhuma pré-seleção, tendo depois um conjunto de registos que não significavam muito para mim nem me diziam nada de importante sobre o contexto ou crianças... Ao longo do tempo, melhorei a minha capacidade de observar estabelecendo objetivos específicos, por exemplo, “hoje quero perceber como é que a C. faz as contagens, quais as suas dificuldades” (nota de campo de 14 de novembro de 2016). Para além disso, destaco também a utilidade que um portefólio representa. Para mim, é um recurso com elevado potencial, uma vez que permite conhecer e caracterizar a aprendizagem e o desenvolvimento individual de cada criança, revelando as especificidades e as evoluções ao longo do tempo.

Relativamente ao estudo, senti uma grande dificuldade na sistematização dos dados da investigação. Tinha uma grande quantidade de dados, fazendo com que tivesse uma grande vontade de desistir ou voltar a recolher dados, pois considerava que não tinha recolhido nada que me ajudasse. No entanto, foi o apoio da supervisora, que me ia dando alternativas e mostrando-me que era possível pegar nesta ideia e desenvolvê-la assim, que me permitiu tirar as minhas próprias conclusões. Com este estudo, apercebi-me que a rotina diária deve ser organizada de forma a respeitar todos os envolvidos, na qual o adulto antecipa e apoia as escolhas das crianças. As transições são igualmente importantes, tendo de ser igualmente pensadas e planeadas.

Concluo que ao longo de todo este período aprendi muito. Desde a reajustar a minha postura como educadora, tornando todos os momentos pedagógicos e educativos, como a dar um papel ativo às crianças, de modo a que estas participem no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Tenho consciência que ainda tenho muito a aprender e que as condições que me surgirão, me proporcionarão novas adversidades. No entanto, encaro isso positivamente, considerando que é assim que continuarei a aprender e me tornarei numa profissional melhor.

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2009a). Introdução. In Alarcão (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp. 21 – 29). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (2009b). Considerações Finais e Recomendações do Estudo. In Alarcão (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp. 198 – 220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alves, R. M. (2012). *Quadro das Presenças... Agenda Semanal... Quadro "Polivalente"... Instrumentos de Pilotagem dos Triquiteiros!*. Consultado a 7 de outubro de 2016 em <http://jisjoaosalaa.blogspot.pt/2012/10/quadro-das-presencasagenda.html>.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/306>.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de educação de infância*, 93.
- Barros, L., Pereira, A. I. & Goes, A. R. (2008). *Educar com Sucesso – manual para técnicos e pais*. Lisboa: Texto Editores.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JÁ* (Associação Académica da Universidade da Madeira), 64, 40 - 43.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campos, A. (2013). Crianças precisam de correr riscos para se desenvolverem. *Público*. Consultado a 25 de maio de 2017 em [www.publico.pt/portugal/jornal/criancas-precisam-de-correr-riscos-para-se-desenvolverem-27192496](http://www.publico.pt/portugal/jornal/criancas-precisam-de-correr-riscos-para-se-desenvolverem-27192496).
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2.
- Curado, A. P. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*A gente aqui gosta mais é de brincar com os outros meninos!*” – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. (pp. 65-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “-*Ela é nossa prisioneira!*” – *Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Das pesquisas com crianças ao encontro com a infância contemporânea*, pp. 151-182.
- Ferreira, M. (2013). *A Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim-de-Infância*. (Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação, Setúbal). Consultado em: <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6562>.
- Ferreira, R. (2015). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*, pp. 1-16. Consultado a 20 de dezembro de 2016, em <http://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>
- Figueiredo, M. A. R. (2005). *Um novo olhar sobre as rotinas*. Lisboa: Projeto “Bola de Neve”.
- Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In Siraj-Blatchford (org.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp. 21 – 40) Lisboa: Texto Editora.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2011). Educação das crianças até aos três anos – algumas lições da investigação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.) *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos [Actas do Seminário realizado no CNE]* (pp. 58 – 87). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Helena, S. (2016). *Como lidar com as birras das crianças?* Lisboa: Psinove. Consultado em <http://www.psinove.pt/images/dia-da-crianca/psinove-e-book-como-lidar-com-as-birras-das-criancas.pdf>.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.



- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões teórico-práticas. In *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp.76-105). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação do Brasil, diversos autores. (2015). *Contribuições para a Política Nacional – A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 61–108). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6133>.
- Portugal, G. (2009a). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Alarcão (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp. 33 – 67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009b). Apresentação do Estudo. In Alarcão (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp. 257 – 261). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (Ed.) *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* [Actas do Seminário realizado no CNE] (pp. 43 – 57). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, 2, 47-65.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e seis anos. In Siraj-Blatchford (org.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp. 10 – 20) Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Lidel.
- Tomás, C. (2011). «*Há Muitos Mundos no Mundo*». *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L., Sarmiento, M. & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação de Infância*, 105, 4-25.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In Alarcão (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp. 141 – 175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

#### **Documentos consultados inerentes à instituição**

- Equipa Educativa (2016). *Projeto Educativo da Instituição – Brochura online*. Lisboa.
- Equipa Pedagógica da Sala (2016). *Projeto Pedagógico da Sala*. Lisboa.

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Portefólio de Jardim de Infância**

(O Portefólio de Jardim de Infância apenas se encontra disponível em formato digital, no CD anexo).

## Anexo B. Tabelas organizadoras do tempo semanal e diário

Tabela 4

*Dia tipo da sala dos 5 anos*

Horário	O quê?	O que se faz?
08:00 / 09:30	Acolhimento pela educadora e auxiliar responsáveis	A educadora responsável (é uma por cada dia) acolhe as crianças. Entre as 9 horas e as 9 horas e meia, a educadora da sala leva as suas crianças para a sala e recebe as que, entretanto, chegam. Este momento é utilizado para as crianças <b>marcarem as suas presenças</b> .
09:30 / 10:30	Atividades	<p>A equipa educativa da sala pede às crianças para se sentar em roda, no chão, junto aos mapas, que se encontram expostos nas paredes e no móvel. Canta-se uma <b>canção dos bons dias</b> (“<i>esta é a roda dos desejos (4x), bom dia à/ao</i>, referindo os diversos nomes à vez, <i>esta é a roda dos desejos</i>”), recorrendo à <b>fita dos desejos</b> que vai rodando pelas crianças. Acabada a canção, as crianças vão buscar um fio pequeno de tecido, atando-o à fita, enquanto pedem um desejo. O desejo é depois partilhado, se as crianças quiserem, para todo o grupo. Para que se comece o dia em silêncio, a educadora elege uma criança para tocar a <b>caixinha de música</b>, referindo que a sua funcionalidade é fazer com os desejos se realizem. Posteriormente, a educadora observa os mapas do tempo, presenças e calendário, verificando se os mesmos estão preenchidos. Feito isto, a educadora faz o <b>registo do plano do dia</b> e os ajudantes do plano, que estão junto a ela, à vez, copiam para uma folha o que ela vai escrevendo.</p> <p>De seguida, a educadora encaminha as crianças para a atividade seguinte, que depende muito do dia da semana, por exemplo à segunda as crianças vão à natação e é feito o <b>registo do fim de semana</b> com as crianças que não vão, às quartas vão à horta...</p>

10:30 / 10:45	Alimentação	As crianças responsáveis por apoiar os <b>snacks da manhã</b> responsabilizam-se por preparar a mesa, caso seja feito o snack na sala ou refeitório, e comem. Como é óbvio, antes e depois deste momento, as crianças procedem à <b>higienização</b> , encontrando-se a casa de banho dentro da sala, mas separada por paredes.
10:45 / 12:30	Atividades	As crianças continuam o trabalho realizado na primeira parte da manhã, ou então se a atividade acabar mais cedo, as crianças poderão brincar livremente pelas diversas áreas da sala ou então podem também ser levadas ao espaço exterior ou ao recreio. Às segundas, quintas e sextas, as crianças têm uma sessão de inglês com uma outra professora, que se inicia às 12 horas e termina às 12:45.
12:30 / 13:30	Registo do link e Almoço	A educadora fica com duas crianças na sala para fazer o <b>registo do link</b> . Este é um registo que é feito pelas crianças, ou seja, são elas que acabam por contar aos pais o que é feito em cada dia e a educadora escreve na plataforma da instituição o que elas dizem, bem como anexa fotografias exemplificativas do que foi feito. As restantes crianças dirigem-se para o refeitório com a auxiliar. Após terminado o registo do link, estas duas crianças vão ter com as outras. No refeitório, a auxiliar dispõe os pratos nas mesas, dividindo-os igualmente por duas mesas, as ajudantes do snack, que também são do almoço, preparam os talheres, guardanapos e copos. A auxiliar serve a sopa e coloca os tabuleiros com a refeição principal no meio de cada uma das mesas, para que as crianças se sirvam autonomamente assim que terminem a sopa. Após terminadas as refeições, as crianças autonomamente levam toda a sua louça para um local destinado para isso. Como é óbvio, antes e depois deste momento, as crianças procedem à <b>higienização</b> , podendo esta realizar-se na casa de banho junto ao refeitório ou à da sala.

13:30 / 15:45	Tempo de Investigação Ativa	Neste tempo, as crianças poderão terminar trabalhos que ainda estão por fazer ou então brincar livremente pelas diversas áreas da sala. Este é considerado pela educadora um <b>tempo de investigação ativa</b> .
15:45 / 16:00	Reunião final	Neste momento, é feita a reunião de final de dia. O grupo reúne-se todo em roda e conversam. Este momento é também utilizado para as comunicarem o que fizeram.
16:00 / 16:45	Lanche	As crianças responsáveis por apoiar os <b>lanches</b> responsabilizam-se por preparar a mesa, caso seja feito o snack na sala ou refeitório, e comem. Como é óbvio, antes e depois deste momento, as crianças procedem à <b>higienização</b> .
16:45 / 17:00	Tempo de Investigação Ativa/Recreio	Neste tempo, as crianças poderão brincar livremente pelas diversas áreas da sala. Este é considerado pela educadora um <b>tempo de investigação ativa</b> . Ou então poderão também ir para o recreio.
17:00 / 20:00	Despedida – Saída	

*Nota.* Elaboração própria (2016).

Tabela 5

*Organização semanal*

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Acolhimento na sala polivalente				
Natação (8 crianças + auxiliar)  Registo do fim de semana (2 crianças + educadora)	Canção dos Bons Dias e Registo do Plano do Dia	Canção dos Bons Dias e Registo do Plano do Dia (na Horta)	Canção dos Bons Dias e Registo do Plano do Dia	Canção dos Bons Dias e Registo do Plano do Dia (com um grupo de creche)
	Trabalho de Projeto	Horta	Animação Cultural	Sexta-feira Fantástica (com um grupo de creche)
Lanche da manhã				
Canção dos Bons Dias,  Registo do Plano do Dia e do Mapa de Tarefas	Tempo de Investigação Ativa	Atividade Experimental	Danças do Mundo	Sharing
Inglês				Reunião de Conselho: Leitura Diário e Avaliação Mapa de Tarefas
			Inglês	Inglês
Registo do <i>Link</i> (2 crianças por dia) e Almoço				
Tempo de Investigação Ativa /  Registo do Fim de Semana	Tempo de Investigação Ativa	Registo da Atividade Experimental	Registo da Animação Cultural	Tempo de Investigação Ativa
	Expressão Musical	Expressão Motora	Tempo de Investigação Ativa	
Lanche da tarde				
Comunicações e Partilhas				
Avaliação do Plano do Dia				
Despedida (recreio/sala)				

*Nota.* Elaboração própria.